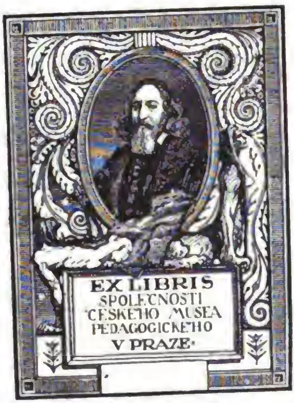

EX LIBRIS
SPOLECNOSTI
CESKEHO MUSEA
PEDAGOGICKEHO
V PRAZE

ZEITSCHRIFT

für die

österreichischen

GYMNASIEN.

Verantwortliche Redacteure:

J. G. Seidl, H. Bonitz, J. Mozart.

Mitredacteur: **A. Stifter.**

Zweiter Jahrgang.

1851.

WIEN.

Druck und Verlag von Carl Gerold.

Inhalt des zweiten Jahrganges

der

Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien.

(1851)

Erste Abtheilung.

Abhandlungen.

**

Zweite Abtheilung.

Literarische Anzeigen.

Dritte Abtheilung.

Verordnungen für die österreichischen Gymnasien; Statistik.

a) Allgemeine Verordnungen, Erlässe, Circularschreiben u. s. w.

b) Erlässe an einzelne Gymnasiallehrkörper.

---

c) Erlässe von Schulbehörden der einzelnen Kronländer.

d) Statistik.

---

e) Personal- und Schulnotizen.

(Mit Einbezug der Personen- und Ortsnamen in den Miscellen.)

Vierte Abtheilung.

Miscellen.

Erste Abtheilung.

Abhandlungen.

Die verschiedenen Seiten des Unterrichtes in der Muttersprache.

Der Unterricht in der Muttersprache bietet viele Partieen dar, deren jede ihr eigenthümliches Gewicht hat, und es gibt kaum einen anderen Unterrichtszweig, bei dem so verschiedene Seiten zu berücksichtigen wären. Die Ansichten über das Gewicht und die Bedeutung jeder von diesen Partieen stimmen nicht durchgehends überein: es müssen demnach auch die Ansichten über das Ineinandergreifen derselben verschieden sein. Ich will es versuchen, einen Beitrag zur Erörterung des Verhältnisses zu liefern, in welchem die einzelnen Theile des Unterrichtes in der Muttersprache zum Gesammtziele desselben und zu jenem der allgemeinen Bildung stehen.

Um zu einer Uebersicht der Hauptmomente dieses Unterrichtes zu gelangen, müssen wir die sprachliche, die psychologische, die logische, die stilistische, die ästhetische und die literargeschichtliche Ausbildung in Betracht ziehen.

Die sprachliche Seite umfasst einerseits den grammatischen Bau, andererseits den Ausdruck, insofern es sich um die Bezeichnung der Gegenstände und Anschauungen durch das Organ der Sprache handelt.

So lange die grammatische Ausbildung nichts anderes als Fertigkeit in grammatischem Denken bezweckt, steht sie nur mit dem logischen Theile der Sprachbildung in unmittelbarem Zusammen-

hange. Hierbei ist jedoch zu bemerken, dass nur die **Bestandtheile** der Sprache, die Wörter und die einzelnen Sätze, auf dieser Stufe des Unterrichtes ein Gegenstand des Denkens sind, nicht aber die Sprache selbst. Die grammatische Ausbildung ist somit weit entfernt eine Uebung im Denken überhaupt zu sein, wie auch bereits in einem anderen Aufsatze dieser Zeitschrift (I. Jahrg. H. XI. S. 872) bemerkt wurde.

Der grammatische Unterricht bewahrt ferner seinen theoretischen Charakter auch in der praktischen Anwendung; wenn er daher einem der ersten und wichtigsten Bedürfnisse genügt, so ist andererseits dieser Vortheil, den er gewährt, mit einem Nachtheile verknüpft, dessen Vorhandensein durch jenes Bedürfniss zwar gerechtfertiget wird, nichts destoweniger aber ein Nachtheil bleibt. Das grammatische Denken mit der ihm nothwendig anklebenden Einseitigkeit wird auf die Lectüre übertragen, welche ein vielseitiges ist, das, als solches, so lange in den Hintergrund treten muss, als das grammatische Denken in Anwendung gebracht wird. Diese Anwendung lässt sich nur insofern rechtfertigen, als sie auf diejenigen Einzelheiten sich beschränkt, welche der Gegenstand des grammatischen Denkens sind. Auf ein Ganzes der Lectüre darf sie sich aus dem Grunde nicht erstrecken, weil dadurch das Ganze nothwendig in Einzelheiten aufgelöst und seines Wesens entkleidet wird, somit nicht allein jene Wirkung nicht ausübt, die es ausüben soll, sondern in Folge seiner gewaltsamen Umwandlung auch eine ganz falsche Wirkung erzeugt.

Wir besitzen schätzbare Handbücher, deren Zweck es vorzugsweise ist, Lesestücke vom grammatischen Standpuncte ihrem ganzen Umfange nach bis in das einzelnste zu zergliedern. Solche Handbücher sind für den Lehrer, welcher denselben dasjenige zu entlehnen versteht, was bei dem Unterrichte eben anwendbar ist, nicht für den Schüler, dessen Vorstellungen dadurch eine sehr einseitige Richtung erhalten würden. Neben den mündlichen und schriftlichen Uebungen muss allerdings auch der Stoff der Lectüre dazu benützt werden, dem Schüler grammatische Fertigkeit zu verschaffen. Diess geschehe jedoch mit Mäfsigung: man beschränke die grammatische Erörterung jedesmal auf wenige Stellen eines und desselben Lesestückes, und verspare die Fortsetzung für geeignete Stellen, die in anderen Lesestücken sich darbieten. Es wäre sehr

gefehlt, wollte man die grammatischen Uebungen deshalb, weil sie ein besonderer Gegenstand dieses Unterrichtes sind, wenn auch für noch so kurze Zeit, als selbständigen und ausschliesslichen Zweck des Unterrichtes betrachten. So weit darf man bei keinem Sprachunterrichte, und beim Unterrichte in der Muttersprache, selbst in den Gymnasien jener österreichischen Kronländer nicht gehen, wo, vermöge des ungenügenden Vorbereitungsunterrichtes, der Grammatik in den unteren Classen eine vorzugweise und ungleich stärkere Berücksichtigung gewidmet werden muss, als an den Gymnasien der übrigen Kronländer.

Der grammatische Unterricht bildet zwar längere Zeit hindurch eine Partie des Unterrichtes in der Muttersprache, er tritt aber, sobald die stilistische Ausbildung beginnt, mit dieser in enge Verbindung. Dann handelt es sich nicht mehr allein um die Kenntniss der grammatischen Regeln und Formen, nicht mehr allein um die Fertigkeit in ihrer Anwendung, sondern auch um das Bewusstsein der Gründe, weshalb das in der Grammatik erlernte anzuwenden ist, und um die Einsicht in die höheren Gesetze, welche über das wie und wo der Anwendung entscheiden. Der grammatische Unterricht tritt nun aus seiner bisherigen Vereinzelung; Lectüre und Uebungen nehmen auch in grammatischer Beziehung nunmehr einen anderen Charakter an, es handelt sich nicht mehr um einzelne Wörter oder Sätze, sondern um ihren grammatischen Zusammenhang mit einem Ganzen, und um ihre Erklärung aus demselben. — Hieran knüpfen sich zwei in praktischer Beziehung nicht unwichtige Bemerkungen. Es wäre zwar schlimm, wenn auf der ersten Stufe, wo die Grammatik noch einen abgesonderten Gegenstand bildet, der Unterricht in derselben nicht mit aller derjenigen Sorgfalt ertheilt würde, welche ihm als einer nothwendigen Entwickelungsstufe gebührt. Eine solche Vernachlässigung würde sich schon auf der nächsten Stufe durch die Nothwendigkeit rächen, die Zeit, welche der Erweiterung des bisherigen Wissens gewidmet sein sollte, dem verspäteten Nachholen des versäumten zu widmen. Es wäre aber nicht minder schlimm, wenn man schon auf der ersten Stufe den Unterricht in der Grammatik mit der Anleitung zum stilistischen Denken über Grammatik verbinden wollte, was nicht an der Zeit, und eben deshalb erfolglos wäre, indem die Vorbedingungen zum richtigen Denken dieser Art noch nicht vorhanden sind. Dasjenige, um was es

sich anfänglich handelt, besteht darin, dass der Schüler eine gewisse Anzahl von Lesestücken kennen lerne, in welchen grammatische Wendungen gewisser Art in der Regel wiederkehren, zugleich aber solche, wo dieses nicht der Fall ist; ferner, dass die Verschiedenartigkeit des durch die einen und die anderen erzeugten Eindruckes ihm auffalle, und das Bedürfniss in ihm erwache, dieser Verschiedenartigkeit der Behandlung bei ähnlichen Lesestücken immer auf's neue zu begegnen. Auf diese Art wird seine bereits erregte Aufmerksamkeit dem späteren Unterrichte zu Hilfe kommen.

Die Grammatik steht ferner mit dem ästhetischen Theile des Unterrichtes in sehr fruchtbarer Verbindung. Wie bedeutend ist nicht ihr Einfluss, sei er nun ein hemmender oder fördernder, auf den ganzen Charakter der Rede! Wie sehr hangt der Gang, welchen das Denken oder die Empfindung nimmt, schon von dem einzigen Umstande ab, an welcher Stelle z. B. das Zeitwort zu stehen habe! Es unterliegt keinem Zweifel, dass ein guter Theil des ästhetischen Verständnisses auf der Kenntniss der Grammatik und auf der Fertigkeit in ihrer Anwendung beruht.

Sehr wichtig für die gesammte Bildung sind auch die Anhaltspuncte, welche die Grammatik der Muttersprache zur Vergleichung ihrer gegenwärtigen mit ihren älteren Formen, dann zur Vergleichung mit der Grammatik anderer Sprachen bietet. Schon im Untergymnasium ist die Vergleichung des Baues der Muttersprache mit jenem der alten Sprachen nicht allein von grossem Nutzen, sie ist eine ganz unabweisliche Forderung. Im Obergymnasium eröffnet sich dieser Vergleichung ein viel weiteres Feld. Die geschichtlichen Verhältnisse der Sprache, die der Schüler nun kennen lernt, treten sogleich den jetzigen gegenüber. Die Unterscheidung des charakteristischen im Baue der Muttersprache und in jenem der übrigen neueren Sprachen fesselt und erhöht das grammatische Interesse. Endlich wird die Wechselwirkung zwischen den grammatischen Elementen und den stilistisch-ästhetischen innerhalb verschiedener Entwickelungsformen der Muttersprache, und zwischen ihr und anderen Sprachen zu einem noch höheren und fruchtbringenderen Standpuncte der Vergleichung.

Der sprachliche Theil des Unterrichtes umfasst, ausser der Lehre vom grammatischen Baue, auch die Bildung im A u s d r u c k e, sowohl in Bezug auf den Reichthum, als auf die charakteristische

Beschaffenheit desselben. Der Ausdruck hangt mit den Vorstellungen auf das engste zusammen: er richtet sich nicht allein nach denselben, sondern die Vorstellungen richten sich auch häufig nach ihm. Es ist die erste Forderung, dass die Beobachtung in Anwendung des Ausdruckes mit den Gesetzen der psychologischen Entwickelung, von welcher unten die Rede sein wird, in genauestem Einklange stehe. Es ist diess ein sehr wesentlicher Punct, wobei die Bedeutung recht augenscheinlich hervortritt, welche eine einzelne Partie dieses Unterrichtes für das Gesammtergebniss desselben hat.

Vor allem handelt es sich um die Kenntniss des Ausdruckes: der Begriff der verschiedenen Formen, worin er sich darstellt, und die rechte Anwendung dieser Formen gehört in die Stillehre. Der Ausdruck selbst lässt sich nicht lehren, sondern nur unmittelbar mittheilen, der Schüler empfängt ihn theils von seiner Umgebung, theils durch die Lectüre, und je nachdem er mehr fördernde oder störende Elemente in sich aufnimmt, wird sein Stil in Zukunft sich gestalten. Nicht die Stillehre verhilft zu gutem Ausdrucke: wohl aber vermindert die Lectüre das Mafs der Mühe und Arbeit, welches sowohl dem Lehrer als dem Schüler beim Stilunterrichte beschieden ist. Der praktische Schulmann weiss, welchen Zeit- und Kraftaufwand die Beseitigung der schädlichen Einflüsse häuslicher Angewöhnung und Lectüre in Anspruch nimmt, bevor sich die besseren Elemente geltend machen können. Ob dieser Aufwand später oder früher gemacht, ob dabei auf die rechte Weise vorgegangen werde oder nicht, das bewirkt einen wesentlichen Unterschied. Der Egoismus des Schülers ist es, welcher hier den Lehrer in seiner Wirksamkeit hindert, oder ihr zu Hilfe kommt; er sieht seinen Vorrath an Ausdrücken als ein erworbenes Gut an, und gibt denjenigen den Vorzug, welche sich ihm bequemer darbieten, oder vielleicht auch solchen, die ein vornehmeres Ansehen haben. Nur wenn ihm die guten zum Bedürfnisse geworden sind, kann mit Erfolg zur rechten Anwendung geschritten werden, und zum Bedürfnisse werden ihm nur solche, welche er in der Lectüre, die für ihn geeignet ist, angewandt findet.

Es kommt daher alles auf die psychologisch richtige Wahl der Lesestücke, und darauf an, dass der Lehrer sie gut vortrage, der Schüler gut vortragen lerne. Soll die Wahl der Lesestücke zweckmäfsig sein, so vergesse man nicht, dass es einen Reichthum des

Ausdruckes in absolutem Sinne für den Schüler nicht gibt, sondern nur einen Reichthum innerhalb der Grenzen seiner besonderen Bildungsstufe. Man bedenke ferner, dass es hier vorzugsweise um denjenigen Ausdruck sich handelt, in welchem die Eigenthümlichkeit der Muttersprache hervortritt, weil nur auf dieser Grundlage die Aneignung mehr fremdartiger Richtungen der Sprache späterhin ohne Nachtheil stattfinden kann. Ein wichtiges Moment ist endlich die Vielseitigkeit des Ausdruckes, so weit die Bildungsstufe des Schülers sie gestattet. Jeder Schüler hat für gewisse Seiten der Sprache mehr oder weniger Sinn: der Ausdruck steht ihm in dem Maſse zu Gebote, in welchem er sich mit den Gegenständen beschäftiget, an denen der Ausdruck haftet. Denkvermögen und Sinnesweise, prosaische oder poetische Richtung spielen hier ihre Rolle. Der Lehrer darf keiner Vorliebe huldigen: im Gegentheile muss er in denjenigen Richtungen, für die weniger Empfänglichkeit sich zeigt, das Gleichgewicht herzustellen suchen. Er muss daher die Lesestücke so wählen, dass durch die Verschiedenartigkeit ihres Inhaltes alle Richtungen, sowohl des Denkens als Empfindens angeregt werden, welche überhaupt angeregt werden sollen.

Die Vielseitigkeit des Ausdruckes gewinnt allerdings auch durch die Erweiterung des Ideenkreises überhaupt, wozu andere Lehrgegenstände, z. B. Geschichte, Naturkunde, alte und neue Sprachen das ihrige beitragen, allein keineswegs in völlig genügender Weise. Denn die Lehrbücher für diese Gegenstände tragen doch immer ein wissenschaftliches Gepräge an sich, welches nur dann nicht nachtheilig ist, wenn die Schüler nicht ausschliesslich auf derlei Lehrbücher hingewiesen sind, sondern dieselben Gegenstände auch in solchen Darstellungen behandelt finden, welche freieren Gesetzen folgen, als jenen des streng wissenschaftlichen Zweckes. Die Lehrer der gleichzeitig behandelten Unterrichtsgegenstände aber müssen mit strenger Berücksichtigung ihres besonderen Lehrzweckes vorgehen, um in bestimmter Zeit ein Ganzes zu liefern, mit dessen Versinnlichung und Durcharbeitung sie hinlängliche Noth haben. Wer von ihnen die sprachliche Seite als Hauptzweck betrachten wollte, der würde mit seinem Lehrgegenstande weder recht beginnen, noch enden, er würde an die Stelle desselben den Unterricht in der Muttersprache setzen.

Das Mittel zur Bereicherung des Ausdruckes ist die richtig behandelte Lectüre. Sie wird richtig behandelt durch den lebendigen Vortrag aus dem Munde des Lehrers, dann des Schülers, und durch das Einprägen solcher Stellen in das Gedächtniss, welche dem beabsichtigten Zwecke vorzugsweise dienen. Es genügt nicht, dass man diesen Weg verfolge, man muss ihn längere Zeit hindurch, wenn nicht ausschliesslich, doch vorzugsweise verfolgen. Auf die Zweckmäfsigkeit des Ausdruckes kann wohl schon jetzt in Kürze hingewiesen werden, wenn hierzu besondere Gelegenheit sich darbietet. Allein um das Urtheil über die Zweckmäfsigkeit handelt es sich noch nicht. Die erste Aufgabe besteht darin, den Unterricht so zu leiten, dass der Schüler am Ausdrucke und an der zweckmäfsigen Anwendung desselben Gefallen finde, dass er das Vergnügen, welches ihm der Stoff gewährt, auf den Ausdruck übertrage. Erst im stilistischen Unterrichte ist es an der Zeit, die Gründe dieses Gefallens nachzuweisen; und diess wird in dem Mafse besser gelingen, in welchem das Gefallen früher auf praktischem Wege erregt worden ist.

Die Bereicherung des Ausdruckes ist nicht eine Aufgabe, welche sich auf die unterste Stufe des Unterrichtes beschränkt. Sie wiederholt sich, und setzt sich auf jeder Stufe desselben fort; das Verfahren des Lehrers muss auf jeder Stufe das gleiche bleiben. Immer muss das Gefallen der Analyse vorausgehen: der Ausdruck muss seine volle Wirkung geübt, er muss den Stachel seiner Schönheit ganz in das Gemüth gesenkt haben, bevor von seinem Verhältnisse zu dem Gegenstande die Rede sein kann.

Es ist hier der Ausdruck als sprachliches Moment in Betracht gezogen worden, er ist aber zugleich ein ästhetisches. Es wäre allerdings in der Ordnung, vom Stoffe und von der Darstellung früher zu sprechen als vom Ausdrucke: sie stehen aber mit anderen Theilen des Unterrichtes im Zusammenhange, welche erst später besprochen werden können.

Wir haben gesehen, dass die rein sprachliche Seite des Unterrichtes eine besondere Sorgfalt in Anspruch nimmt, sowohl an und für sich, als insofern sie mit anderen Theilen des Unterrichtes in Verbindung steht. Es ist gewiss merkwürdig, wie tief schon diese eine Seite des Unterrichtes in die übrigen eingreift. Von besonderer praktischer Wichtigkeit ist aber die Einsicht in die Noth-

wendigkeit des Verweilens bei den eben besprochenen Partieen, und die Beseitigung der Ungeduld, welche einem allzu raschen Uebergange zu anderen mehr wissenschaftlichen Partieen das Wort redet. Wichtig sind ferner die Folgerungen in Bezug auf die Auswahl der Lesestücke; diese werden auch bei den folgenden Partieen nicht minder auffallend hervortreten.

Wir wenden uns zum psychologischen Theile des Unterrichtes in der Muttersprache, nämlich zu demjenigen, dessen Hauptzweck nicht allein darin besteht, dem Schüler neue Vorstellungen und Anschauungen zu verschaffen, sondern zugleich solche, welche mit seinen geistigen Bedürfnissen genau im Einklange stehen. Demjenigen, welcher zweifelt, ob die psychologische Entwickelung als Vorschule der ästhetischen eine besondere Berücksichtigung verdiene, möchte ich die Frage stellen: Gilt es etwa bloss die Kenntniss der Eigenschaften des Stiles und der Darstellung, deren in der Stilistik Erwähnung geschieht; handelt es sich nicht wesentlich und vor allem um die Vorbedingungen zur Erwerbung der Befähigung, diese Eigenschaften sichtbar darzustellen? Ist ferner nicht die erste Bedingung der einfachen sowohl als der kunstreichen Rede der Ernst, das Interesse, die innere Bewegung des redenden oder schreibenden? Demjenigen, welcher diesen Fragen mindere Wichtigkeit beilegt, wird es vielleicht gelingen, sehr begabten Knaben einen gewandten, sogar blendenden Stil beizubringen, schwerlich aber einen guten. Denn dieser wurzelt im Boden der richtigen Anschauung und regen Theilnahme, und wer nicht frühzeitig gewöhnt wird, mit dem gebührenden Ernste an die Sache zu gehen, der wird seine Aufgabe nie gehörig lösen. Freilich müssen alle Unterrichtsgegenstände zur Entwickelung des Denkens nnd des Fühlens das ihrige beitragen; aber das Ebenmafs zwischen diesen beiden Geistesrichtungen wird nur durch die Sprache vermittelt, in welcher der Schüler erzogen ist. Die übrigen Unterrichtsgegenstände fördern sogar nur bis zu einem gewissen Grade die psychologische Entwickelung; in anderer Beziehung dagegen wirken sie störend ein, was insbesondere bei Erlernung fremder Sprachen der Fall ist. Man kann ungefähr die nämlichen Vorstellungen in verschiedenen Sprachen ausdrücken: sie bleiben aber sodann, eben deshalb, nicht ganz die einen und dieselben. In jeder Sprache greift der Ausdruck in die Vorstel-

lungen anders über, und zieht man ihn prüfend hervor, so zeigt sich, dass die Vorstellungen ihm in jeder ein wenig anders ankleben. Aber nicht allein jedes Volk, auch jeder Lebenskreis, jedes Lebensalter hat seine eigenthümliche Sprech- und Vorstellungsweise. Diese ist desto naturwüchsiger, je näher die Gruppe, je näher das Lebensalter der sinnlichen Anschauungs- und Auffassungsweise steht, je beschränkter folglich ihr Gesichtskreis ist. — Der ganze Bau und geschichtliche Gang der Sprache wurzelt in dem Grund und Boden dieser ursprünglichen Anschauungs- und Ausdrucksweise, wo die Vorstellungen und ihre Bezeichnungen einander noch unmittelbar unterstützen, und die Wendungen der Sprache gleichsam aus den Regungen der Seele hervorgehen. — Diese geistige Seite der Sprache durchdringt und gestaltet auch den Stoff, mit dem sie in unmittelbarer Verbindung steht, die Sprach*form* lässt sich von dem Sprach*inhalte* nicht trennen, und die sprachlichen Forderungen des Unterrichtes knüpfen sich daher an psychologische. Die Wichtigkeit dieses Gesichtspunctes ist wohl nirgend so richtig erkannt worden, als in Deutschland: unsere besten Lesebücher sind in dieser Richtung abgefasst, und wenn sie dieselbe auch nicht durchaus mit gleicher Beharrlichkeit verfolgen, so ist doch dem Unterrichte dadurch eine unschätzbare praktische Grundlage gegeben worden.

Wenn die Vorstellungen und Anschauungen eines Knaben, sei es durch Erweiterung oder völlige Umstaltung, sich ändern, so geht in dessen Seele eine Bewegung oder Erschütterung vor, deren Folgen nichts weniger als gleichgiltig sind. Die neu aufzunehmenden Vorstellungen stossen auf einen darin bereits heimischen Ideenkreis, den sie verdrängen mögen, oder dem sie vielleicht weichen müssen; das eine wie das andere hangt von ihrer Beschaffenheit und von der geistigen Natur des Knaben ab. Dieser Ideenkreis ist aus unmittelbaren Anschauungen hervorgegangen, sein Inhalt, selbst wo er Gebiete von mehr geistiger Natur berührt, ist mit den feinsten Spitzen der Sinne aufgefasst worden. Die so erworbenen Ideen verläugnen ihren Ursprung nicht: sie sind beschränkt, kindlich, theilweise kindisch, aber ursprünglich, lebendig und innig. Finden sich nun diese letzten Eigenschaften an dem neuaufzunehmenden Gedankenvorrathe nicht, so ist und bleibt derselbe für den Knaben ein fremdartiger Stoff. Es handelt

sich nun vor allem darum, dass sich die neuen Vorstellungen mit den früheren vermischen und verschmelzen; hierin besteht eine besondere und wesentliche Aufgabe des Unterrichtes in der Muttersprache. Es ist diess aber nicht Sache des Augenblickes: soll der Versuch gelingen, so muss die Verschmelzung ihren fortgesetzten naturgemäfsen Verlauf haben. Was an der Zeit ist, muss seine volle Wirkung üben, aber nichts darf sich vordrängen. was noch nicht an der Reihe ist. Jeder Knabe lernt in der Schule eine neue Sprache und entäussert sich der alten, auch dann, wenn er nicht in eine neue Mundart sich zu finden braucht, was doch häufig der Fall ist. Die erste Forderung an den Lehrer ist die, dass er Achtung habe vor dem Besitzthume des Knaben, dass er es, wie gering und arm es auch sei, nicht rücksichtlos verdränge, nur um ihm ein anderes aufzudrängen; denn er könnte leicht das vorhandene hinauswerfen, ohne etwas besseres an die Stelle zu setzen, wenn es auch etwa einen vornehmeren Anstrich hätte.

Es ist demnach höchst wichtig, diesem Theile des Unterrichtes seine besondere Zeit und Fürsorge zu widmen. Als leitender Grundsatz gelte, dass der Zug der durch die Sprache zugeführten neuen Vorstellungsn einer Richtung folge, welche derjenigen ähnlich sei, wodurch die angeerbten ursprünglich in das Bewusstsein gedrungen sind. Wollte man die gleiche Richtung verfolgen, so würde man etwas unmögliches versuchen: diess würde die Vermittelung der Vorstellungen durch unmittelbare Anschauung bedingen, an welche nicht zu denken ist, weil die meisten der anzuschauenden Gegenstände zu ferne liegen, und viele derselben in der Wirklichkeit nicht vorhanden sind. Der sprachliche Ausdruck muss daher die Stelle der Anschauung vertreten, und dass er dieselbe würdig vertrete, darin besteht die Aufgabe, um deren Lösung es sich handelt. Sollen die neuen Gesellschafter das Vertrauen und die Neigung des Kuaben gewinnen, mit ihm einen heilsamen und dauernden Bund schliessen, so müssen sie nicht verschmähen, in seinen Kreis zu treten und sich in seine Spiele zu mischen; sollen sie ihn bemeistern, so müssen sie diess durch inneren Adel, nicht durch Vornehmheit oder Zudringlichkeit bewirken. Vor allem müssen sie nicht mehr sein wollen, als

ihnen zukommt, sie müssen das Gepräge der Einfachheit, der Wahrheit und Aufrichtigkeit an sich tragen.

Je mehr der Knabe dem Jünglingsalter sich nähert, je mehr der Kreis seiner Gedanken und Kenntnisse sich erweitert, desto mehr geht nothwendig für ihn die Ursprünglichkeit der Auffassung und Bezeichnung verloren. Man kann sich diess nicht verhehlen, man kann den Jüngling nicht in den einfachen Gedankenkreis des Knaben festbannen: dem Gange seiner Entwickelung lässt sich eben so wenig Halt gebieten, als dem Strome der Zeit und des Lebens, welcher jenen herbeiführt. Aber vor Verflachung soll und kann er bewahrt werden, zunächst dadurch, dass die psychologische Wirkung des Stoffes und des Ausdruckes in den untersten Classen als Hauptsache betrachtet wird. Die ersten Eindrücke der Lectüre und ihrer Behandlung üben auf die ganze Bildung des Geistes und Herzens einen dauernden Einfluss, in ähnlicher Weise wie das gute Beispiel der Eltern und Erzieher auf den sittlichen Wandel drs Sohnes oder Zöglinges mitten im zunehmenden Geräusche und Wirbel des Lebens seinen entscheidenden Einfluss behauptet. Ferner muss diese heilsame Richtung auch in dem späteren Unterrichte gewahrt, das Bedürfniss nach Einfachheit und Ursprünglichkeit der Vorstellungen und ihres Ausdruckes immerfort rege erhalten werden, indem man das Gefallen des Schülers an jenen Eindrücken fortwährend stärkt, und ihm die Einsicht in die Gründe dieses Gefallens verschafft.

Zweierlei Richtungen sind es, welche der naturgemäfsen psychologischen Entwickelung beim Unterrichte in der Muttersprache nicht selten hindernd entgegentreten: die der ästhetischen Theorie, und die des literargeschichtlichen Unterrichtes, wenn nämlich diese Richtungen allzu früh in den Vordergrund gestellt werden. Indem man vor der Zeit die Aufmerksamkeit des Schülers von dem Stoffe ablenkt und auf die künstlerische Form der Darstellung richtet, nöthiget man ihn, sich den behandelten Gegenständen gegenüber zu stellen, bevor er noch fähig ist, diess mit Erfolg zu thun und aus sich selbst herauszutreten, bevor er noch die erste und wichtigste Bedingung hierzu erfüllt hat, nämlich in die Gegenstände gehörig sich zu versenken. Hierbei wird nicht nur der Zweck der Bildung nicht erreicht, sondern der Schüler wird verbildet, und an Oberflächlichkeit und Selbstüberschätzung gewöhnt. Ich bin beinahe

versucht zu behaupten, je später der theoretisch-ästhetische Unterricht beginnt, desto besser sei es. Zwar unterliegt es keinem Zweifel, dass auch ihm der gehörige Raum gegönnt werden müsse: wenn aber in Bezug auf diesen Theil des Unterrichtes ein Fehler begangen wird, so liegt derselbe weit eher im vorzeitigen als im verspäteten Uebergange zu ihm. Der Grund hiervon ist, dass der Schüler zwar in dem Maſse, als er im Wissen überhaupt fortschreitet, seinen Anschauungskreis erweitert, allein immer mehr nach der Seite des W i s s e n s hin: das Gleichgewicht zwischen Denken und Empfinden, zwischen Richtigkeit und Lebendigkeit der Vorstellungen geht immer mehr verloren, wenn der Unterricht in der Muttersprache nicht die entstehenden Lücken auf psychologischem Wege ausfüllt. Die formel ästhetische Bildung füllt diese Lücken nicht aus, denn es handelt sich hier um den Mangel gewisser G e g e n s t ä n d e des geistigen Gebietes, nicht ihrer F o r m e n und V e r h ä l t n i s s e; und setzt man diese an die Stelle von jenen, so begeht man einen Missgriff, dessen schlimme Folgen nicht ausbleiben.

Noch nachtheiliger als die Theorie der Aesthetik wirkt aber die literargeschichtliche Behandlung des Unterrichtes, denn hierbei handelt es sich nicht um verfehlte Behandlung einer an und für sich zweckmäſsigen Lectüre, sondern um die Beimischung ungeeigneter Elemente. Die Gefahr der Bekanntschaft mit derartigen Elementen liegt sogar dann noch immer nahe, wenn der Uebergang zum literargeschichtlichen Unterrichte an der Zeit ist, wofern demselben eine Ausdehnung gegeben wird, welche mit den Zwecken der Gymnasialbildung nicht vereinbar ist. Beginnt aber die literargeschichtliche Richtung noch früher als sie überhaupt beginnen soll, so werden die Hauptzwecke der Ausbildung in der Muttersprache, und zwar nicht bloss die psychologischen, sondern eben so sehr die ästhetischen, zu Gunsten solcher Zwecke aus den Augen gesetzt, welche nur für denjenigen Werth haben, der jene weit wichtigeren bereits hinter sich hat. Die Geschichte der Literatur ist die Geschichte ihrer Entwickelung und Entartung, so wie aller Stufen von beiden: die unerlässliche Vorbedingung ihres Verständnisses ist die sichere Unterscheidung zwischen dem trefflichen und seinem Gegentheile. Zur Uebung in dieser Unterscheidung gelangt man nicht durch die Mischung von Anschauungen der einen oder der anderen Art, folglich nicht auf literargeschichtlichem Wege. Dessenungeachtet

wird nicht selten Werth darauf gelegt, die Schüler schon im Untergymnasium mit den verschiedensten Erzeugnissen recht vieler, besonders neuerer Schriftsteller bekannt zu machen. Der Lehrer, welcher sich seines Zweckes klar bewusst ist, wird diesen Weg nicht einschlagen, oder ihn je eher je lieber verlassen. Das Untergymnasium hat vielmehr die Aufgabe bei den Lesestücken einer und derselben Darstellungsweise, welche sich für die Schüler dieser Alterstufen eignen, vorzugsweise zu verweilen, um die Tiefe der Wirkung nicht durch die Vielartigkeit derselben zu beeinträchtigen. Erst wenn die Vertiefung in die einfachsten Schreibarten gehörig stattgefunden hat, darf zu abweichenden übergegangen werden, nicht aber um der Mannigfaltigkeit willen, sondern um den Uebergang zu einer weiteren Stufe zu bereiten, welche der Vertiefung nicht minder bedarf. Einen literarhistorischen Zweck, sei es in Bezug auf neuere oder ältere Schriftsteller, kennt das Untergymnasium nicht: in Bezug auf jene Schüler, welche nicht in das Obergymnasium übertreten, liegt den Lehrern vor allem die Pflicht ob, ihnen diejenige Richtung zu geben, welche sie befähiget, in ihrer künftigen Theilnahme an literarischen Dingen die guten Erzeugnisse von den schlechten zu sondern, und von den letzten späterhin ohne Nachtheil sich selber die Kenntniss zu verschaffen. Ueber das Verhältniss dieser Unterrichtspartie im Obergymnasium werden sich am Schlusse dieses Aufsatzes einige Bemerkungen darbieten.

Zur sicheren Lösung der psychologischen Aufgabe führt die rechte Wahl des Stoffes und die richtige Behandlung desselben. Die Frage, wie der Stoff zu wählen sei, bietet keine Schwierigkeit, wenn man im Auge behält, wie wichtig es ist, das Denken und das Empfinden fortwährend gleichmäfsig anzuregen und zu bilden, und weder die trockene Verstandesrichtung noch den ungeregelten Aufschwung der Phantasie einseitig zu begünstigen. Die Behandlung des Unterrichtes bezieht sich theils auf das, was der Lehrer gibt, theils auf das, was er von dem Schüler verlangt. Der Lehrer hat diejenigen Andeutungen zu geben, deren der Schüler bedarf, damit er sich in den Stoff (denn um diesen und nicht um die Form handelt es sich hier) hineindenke und hineinfühle, er hat sich auf die Erklärung der Sache zu beschränken. Dem Schüler liegt es ob, von der Art und Weise seiner Auffassung durch die Reproduction, welche mit der Zeit zu einer freieren wird, Re-

chenschaft zu geben. Wo der Schüler Schwäche der Auffassung verräth, da verweile der Lehrer, und komme durch die Analyse (auch die grammatische, insoferne sie zum Verständnisse dient, nicht aber vorzugsweise) dem Schüler zu Hilfe. Die Analyse ist nur an denjenigen Stellen anzuwenden, wo der Schüler ihrer bedarf: ein Stück vom Anfange bis zum Ende nach allen Richtungen durchzuanalysiren, schadet nothwendig dem bei der Lectüre beabsichtigten Zwecke. Man verlasse den Weg der Reproduction nicht zu frühe; die vielen Abstufungen vom leichten zum schwereren bieten hinreichenden Wechsel, und die Aufmerksamkeit des Schülers wird fortwährend durch die Analyse derjenigen Stellen in Anspruch genommen, wo er Schwäche der Auffassung verräth. Diese Art der Behandlung erfordert schon deshalb längere Zeit, weil Reproduction und Analyse gleichzeitig auf Stoff und Ausdruck sich beziehen, indem keiner vom anderen getrennt werden kann. Die Feinheiten des Ausdruckes, über welche man nicht hinweggleiten darf, werden aber keineswegs alle mit gleicher Leichtigkeit aufgefasst, und nur durch fortgesetzte Uebung können sie dem Schüler zum Bedürfnisse werden.

Die psychologische Seite dieses Unterrichtes schliesst auch die pädagogische in sich. Eben weil dieselbe das Denken, das Empfinden und das rechte Mafs von beiden zum Gegenstande hat, ist diese psychologische Seite des Unterrichtes in der Muttersprache ein mächtiger Hebel der Charakterbildung. Es handelt sich nicht etwa bloss um die Beseitigung derjenigen Elemente der Lectüre, welche in pädagogischer Beziehung nachtheilig sein könnten, sondern um die Hervorhebung derjenigen, welche, indem sie von dem entscheidensten Einflusse auf das ganze Denken und Empfinden sind, zugleich zur Förderung des zu erreichenden besonderen Unterrichtszweckes wesentlich beitragen. Die geheiligten Vorstellungen von Gott, Tugend und Vaterland sollen sich durch die Lectüre dem Gemüthe fortwährend einprägen, nicht etwa um den eigenthümlichen Zweck des Unterrichtes in der Muttersprache mit Zwecken anderer Lehrgegenstände zu verwechseln, sondern weil zur Entwickelung des richtigen Denkens und Empfindens diese Vorstellungen unentbehrlich sind; denn nicht bloss eine Fertigkeit im auffassen und mittheilen soll dieser Unterricht gewähren,

sondern echte **geistige Bildung**, welche kein anderes Organ in gleichem Mafse gewähren hann, als jenes der Muttersprache.

Ein gewisser Grad von Gewandtheit und Fertigkeit im sprechen oder schreiben lässt sich auch durch eine ungeregelte Lectüre, z. B. jene von Romanen, Tagblättern u. s. w. erlangen; allein selbst dann, wenn man über die sittliche Bedenklichkeit dieser Lectüre sich hinwegsetzen wollte, wird man sie im Ernste nicht empfehlen können, weil der Unterrichtszweck, um welchen es sich handelt, dadurch höchst unvollkommen und einseitig erreicht, das Denken des Schülers statt eines gesunden zu einem verworrenen, die Darstellung statt einer lebendigen zu einer possenhaften oder phantastischen würde. Es bleibt sicher nicht ungestraft, wenn der Werth der einfachen, gesunden Richtung des jugendlichen Geistes verkannt und mit anderen Richtungen vertauscht wird, welche für ihn keinen Ersatz bieten.

Die deutsche Literatur bietet, bei aller Reichhaltigkeit, durch die sie im allgemeinen sich auszeichnet, doch nicht in allen Beziehungen eine hinlängliche Anzahl bedeutender Erzeugnisse, welche den pädagogischen Zwecken entsprechen. Obgleich es nun ohne Zweifel von der grössten Wichtigkeit ist, dass den pädagogischen Anforderungen ihr Recht widerfahre, so wäre es doch andererseits ein verkehrtes Beginnen, gutgemeinte aber unbedeutende Erzeugnisse an die Stelle von Werken des guten Geschmackes zu setzen. Diejenigen Werke, welche in Prosa geschrieben sind, vereinigen indess bei weitem nicht immer die Vorzüge der Form und des inneren Gehaltes. Die dichterischen Erzeugnisse unserer Literatur haben vorzugweise die Schilderung von Empfindungen oder Leidenschaften zum Gegenstande; mustergiltige Darstellungen, die sich durch Einfachheit und Männlichkeit auszeichnen, sind unter diesen nicht eben im Ueberflusse zu finden. Darstellungen von Thaten und Handlungen endlich, welche dem Zwecke und dem Bedürfnisse, um die zunächst es sich handelt, entsprechen, finden sich nur in geringer Anzahl; während gerade diese es sind, welche für Schüler am besten sich eignen. Um so mehr haben wir Ursache, dem herrlichsten Erzeugnisse unserer früheren Literatur, dem Nibelungenliede, die Aufmerksamkeit zu schenken, die es in seinen bedeutendsten Partieen verdient, und die nun auch bei uns immer mehr ihm zu Theile wird. Die italiänische Literatur enthält zwar eine Menge von Erzeugnissen,

welche vom Unterrichte ferne gehalten werden müssen, sie bietet aber zugleich eine grosse Auswahl von solchen, die sich ganz dazu eignen. Mit der Literatur der slavischen Volksstämme ist Ref. nicht vertraut; aus den vorhandenen Uebersetzungen scheint hervorzugehen, dass sie zwar eine Fülle von grossartigen, nicht aber für die Jugendbildung geeigneten Stoffen besitzt

Der berührte Mangel an plastischen Gebilden in der modernen Literatur zeigt, wie unentbehrlich für das Gymnasium die Kenntniss der alten classischen Sprachen und ihrer Literatur ist, deren Vorzüge in dieser wie in so vielen anderen Beziehungen nicht genug zu schätzen sind. Darstellungen, in welchen sinnliche Leidenschaft oder weichliche Empfindung vorwaltet, sind keine gesunde Nahrung für jugendliche Gemüther, auch in dem Falle nicht, wenn sie in ihrer Art wahrhaft schön sind. Glut und Verzweiflung der Liebe insbesondere zum Gegenstande des Unterrichtes zu machen, ist ein Versuch, dessen es sicher nicht bedarf, um den Geschmack wahrhaft zu bilden. Wer vorzugsweise vom Standpuncte der Geschmacksbildung ausgeht, der sollte doch ja bedenken, dass im sittlichen eine grosse Zahl von Elementen des schönen liegt, die sonst nirgend sich finden. Ein Mensch, der von dieser Seite nicht lebhaft fühlt, wird auch im Gebiete des schönen überhaupt es nie zu etwas rechtem bringen. Er mag geistreich sprechen und schreiben, immer wird man aber an ihm dasjenige vermissen, dessen Mangel dem Zauber der schönsten Frauenbilder bekanntlich so wesentlichen Abbruch thut — die Seele!

Es ist richtig, dass die Sorgfalt in der Beseitigung nicht sittlicher Elemente nie zu weit gehen, insbesondere nie in Aengstlichkeit übergehen darf, wodurch mehr geschadet als genützt würde. Nur stemple man auch nicht die wahre Sorgfalt zum Verbrechen; die Sorglosigkeit ist ein weit grösseres. Uebrigens gehen die pädagogischen Anforderungen häufig in psychologische über. Nicht nur das, was für die Jugend in sittlicher Hinsicht nicht passt, soll verbannt werden, sondern auch alles, was für sie noch zu früh ist. Namentlich müssen die Empfindungen in der Lectüre der unteren Classen das Gepräge der Einfachheit, in jener der oberen das Gepräge der Kraft, in allen das Gepräge der Natur und der Wahrheit tragen. Vernachlässiget man diess, so wird nicht bloss eine Seite des Unterrichtes benachtheiliget, sondern auch die meisten übrigen werden es mehr oder minder.

Die hier gestellten Anforderungen beruhen auf Gründen, welchen seit den frühesten Zeiten die allgemeine Anerkennung zu Theile geworden ist. Die Weisen des Alterthumes waren Sänger· sie betrachteten die Sprache, deren Meister sie waren, als das Organ der edelsten und höchsten Vorstellungen. In den Wohlklang und Rhythmus der Lieder fassten sie ihren Unterricht. Die Dichtungen des Volkes waren allerdings nicht auf derartige Anschauungen beschränkt, sie erstreckten sich auf alle Gegenstände der menschlichen Empfindung; allein nur Gesänge religiösen, sittlichen oder vaterländischen Inhaltes waren für die Jugend bestimmt. Dieser Bildung verdankten die homerischen Helden die edlere Seite ihres Charakters, an dieser Milch ward Sparta grossgesäugt. Denn echte Bildung hangt mit der männlichen, würdigen Denkweise auf das innigste zusammen.

Es lässt sich nicht verkennen, dass die psychologisch-pädagogische Partie des Unterrichtes in der Muttersprache für diesen ganzen Unterricht von der wesentlichsten Bedeutung ist. Wird ihr die gebührende Berücksichtigung entweder gar nicht, oder nicht zu rechter Zeit gewidmet, so erfüllen auch die übrigen Partieen ihre Bestimmung nicht, die Bildung wird zu einer einseitigen, der Gesammtzweck derselben wird nur sehr unvollkommen erreicht. Diese Partie hat ferner das eigenthümliche, dass sie die speciellen Zwecke anderer Unterrichtsfächer in sich aufnimmt, nicht aber als solche, sondern in ihrer Vereinigung zum gemeinsamen Zwecke. Ihre vorzugsweise Richtung geht stets dahin, ein Ganzes von Anschauungen und Vorstellungen zu vermitteln, und die Schüler in dieser Auffassungsweise fortwährend zu üben. Auf diese Art bereitet sie zur höheren künstlerischen Auffassung vor, noch ehe diese letzte in's Bewusstsein gedrungen ist.

Die logische Seite des Unterrichtes fängt mit der Grammatik an, diese bildet aber nur einen besonderen Theil des Denkens, und erstreckt sich, abgesehen von ihrer höheren Anwendung, nur auf Einzelheiten. Anders ist es beim Stilunterrichte: das bestimmte, klare Denken bildet einen wichtigen Gegenstand desselben, und zwar in Bezug auf die Vorstellungen als solche, so wie in Bezug auf ihre Folge und ihren Zusammenhang. Es handelt sich hier nicht etwa bloss um die Kenntniss gewisser Formen des Denkens, sondern um die Uebung im Denken innerhalb einer

mannigfaltigen Formen. Der Schüler muss wissen, was eine Begriffsbestimmung, ein logischer Schluss u. s. w. ist; weit wichtiger ist es aber, dass er Begriffe zu entwickeln, richtige Schlüsse zu ziehen, und beide in rechter Weise anzuwenden wisse. Alles dieses lässt sich nicht theoretisch erklären; es lässt sich aber auch nicht üben, bevor der Schüler die Selbstbefriedigung, die mit dem Denken in diesen Formen, bei richtiger Anwendung derselben, verknüpft ist, zu fühlen vermag. Die strengere, oder losere Behandlung und Anreihung der Denkformen muss auf ihn verschiedenartig und häufig gewirkt haben, bevor seine Aufmerksamkeit speciel darauf gerichtet werden kann. Es ist diess eine sehr wichtige Aufgabe, und zwar eine solche, die dem Stilunterrichte nothwendig vorangehen muss.

Die volle Lösung derselben überschreitet die Gränzen des Unterrichtes, von dem es sich handelt; alle übrigen Unterrichtsfächer müssen zur Entwickelung des Denkens beitragen, und sie sind vorzugsweise geeignet, die Entwickelung dieser Partie zu fördern, weil es sich hier eben um die allen mehr oder weniger gemeinsame wissenschaftliche Richtung handelt. In dem Maſse, in welchem der Schüler seine Kenntnisse in jedem besonderen Unterrichtszweige erweitert, vervielfältigen sich die Gegenstände seines Denkens; je mehr er hört, das gehörte verfolgt, festhält und wiedergibt, dann aber mit Anwendung eigener Thätigkeit die vernommenen Gegenstände in neue Verbindungen bringt, desto grösser wird seine Fertigkeit in logischer Auffassung und Darstellung. Diese Fertigkeit wird einer gewissen Vielseitigkeit nicht entbehren, wenn die Vortheile benützt werden, welche die Verschiedenartigkeit der einzelnen Unterrichtszweige darbietet. Das Denken über mathematische Gegenstände verfolgt nicht minder eine eigenthümliche Richtung, als z. B. das über geschichtliche Ereignisse. Manche derjenigen Uebungen, welche gegenwärtig einen Theil des Stilunterrichtes bilden, gehören anderen Zweigen an, wo sich ihnen mehr Raum bietet, und eine gründlichere Behandlung mit dem Lehrzwecke nicht bloss vereinbar ist, sondern von ihm geradezu erheischt wird.

Derlei Uebungen können nicht nur, sondern müssen vom Unterrichte in der Muttersprache ausgeschieden werden, dessen Aufgabe es keineswegs ist, das Denken an und für sich, son-

dern nur bestimmte Richtungen des Denkens zu lehren. Die Ausscheidung wird gewiss immer mehr stattfinden, je mehr die praktische Behandlung der einzelnen Unterrichtszweige fortschreitet. Um Fertigkeit in der Bildung von Begriffen zu erlangen, muss der Schüler viele Begriffe aus Anschauungen abgeleitet haben, welche nur die speciellen Zweige des Wissens bieten: Uebung im bilden von Begriffen, bloss um der Form der Begriffsbestimmungen willen, ist ein eitles Spiel: denn der Begriff setzt Sachkenntniss voraus, die sich nicht durch Bestimmung von Begriffen in einzelnen Beispielen mittheilen lässt.

Wenn einerseits die Ausbildung im logischen Theile der Muttersprache sich auf die allgemeine Bildung stützt, so hat sie andererseits auch eine eigenthümliche Aufgabe zu erfüllen. Sie hat die logischen Gesetze in den mannigfachen Verhältnissen der Sprache darzustellen, je nach welchen ihr Ausdruck sehr verschieden sich gestaltet. Die Klarheit der gewöhnlichen Rede ist eine andere, als jene der belebten oder wohl gar der leidenschaftlichen, die Klarheit des Ernstes eine andere, als jene des Witzes, die Klarheit der Prosa eine andere, als jene der Dichtung, nicht bloss in den Vorstellungen selbst, sondern auch in ihrer Anordnung. Die Gesetze des Denkens bleiben zwar immer dieselben, aber die ihres Ausdruckes wirken sehr verschieden, oft in ganz entgegengesetzter Weise. Dem Schüler muss diess nicht bloss gesagt werden, er muss es fühlen, und das ist wieder nur auf praktischem Wege möglich.

Die bisherige Erörterung liefert nicht unwichtige Ergebnisse, welche wir hier kurz zusammen fassen wollen. Die verschiedenen Partieen des Unterrichtes in der Muttersprache stehen mit einander und mit den Zweigen der allgemeinen Bildung in engem Zusammenhange. Ihre Wechselwirkung kann eben sowohl eine dem Zwecke des Unterrichtes förderende als eine hemmende sein; diess letztere ist insbesondere dann der Fall, wenn irgend einer Partie weniger Sorgfalt und Zeit gewidmet wird, als ihr gebührt oder auch dann, wenn irgend eine Partie zur ungehörigen Zeit sich vordrängt.

Die verschiedenen Partieen des Unterrichtes müssen daher nicht bloss berücksichtiget werden; es ist nothwendig, dass diess auch in gehöriger Aufeinanderfolge und in gehörigem Umfange

geschehe. Die verschiedenen Partieen wirken nicht bloss nacheinander, sondern auch nebeneinander so lange, bis der Zweck des Unterrichtes erfüllt ist.

Die Muttersprache soll endlich nicht einzelne Seiten der allgemeinen Bildung begünstigen und fördern, sondern ihre Aufgabe besteht darin: die Uebereinstimmung und Verschmelzung aller Theile der Bildung zu vermitteln; die eine darf, wenn eine andere hervortritt, deshalb nicht aufgegeben werden.

Wien, im December 1850.

J. Mozart.

(Der Schluss folgt.)

Ueber die Anknüpfung des französischen Sprachunterrichtes an den lateinischen, mit Beziehung auf Dr. G. A. Kloppe's „Wortbildung der französischen Sprache in ihrem Verhältnisse zum Lateinischen."

Es gibt kein besseres Mittel zur Beförderung eines gleichzeitigen harmonischen Unterrichtes in mehreren Lehrfächern, als die wechselseitige Beziehung derselben auf einander. Am fruchtbarsten ist diese Beziehung dort, wo sie zwischen Lehrfächern hergestellt wird, die durch organische Verwandtschaft mit einander verbunden sind. Diess ist namentlich beim Unterrichte in solchen Sprachen der Fall, die, einem und demselben Stamme entsprossen, als Mutter- und Tochtersprache sich gegenüber stehen. In einem solchen Verhältnisse stehen die romanischen Sprachen vorzugsweise zu der lateinischen.

Wenn daher künftighin auch die französische und italiänische Sprache, als relativ obligate Gegenstände, in den Bereich des Gymnasiums gezogen werden können, so hiesse es eines der wirksamsten Mittel zur Erzielung einer tiefer gründenden Kenntniss dieser Sprachen absichtlich verschmähen, wenn man die Anknüpfung des Unterrichtes in denselben an den lateinischen Sprachunterricht verabsäumte, zumahl da derselbe bis dahin, wo jener zu beginnen hat, nämlich bis zur ersten Classe des Obergymnasiums, schon so weit fortgeschritten ist, dass er sichere Anhaltspuncte für Sprachvergleichung darbietet.

Niemand wird läugnen können, dass der Unterricht in den sogenannten lebenden Sprachen sich ganz anders für denjenigen zu

gestalten habe, der in den fertigen Bau der todten Sprache, die die Mutter jener lebendigen geworden, bereits eingeweiht ist, als für einen Schüler, der ausser der nothdürftigen Kenntniss einer an Ursprung und Organismus gänzlich verschiedenen, in ihrer Entwickelung ebenfalls noch nicht abgeschlossenen Sprache nichts mitbringt. Dass dieser Unterschied von den Lehrern der neueren Sprachen erkannt wird, unterliegt keinem Zweifel; aber nicht alle, ja vielleicht verhältnissmäfsig nur wenige, besitzen die hinreichende classische Bildung, um einen Weg, den sie selbst als den kürzesten und methodisch richtigsten erkennen, mit Sicherheit einschlagen und mit Glück verfolgen zu können. Anderen hinwider, die wirklich im Besitze der nöthigen Kenntnisse sich befinden, mangelt die gehörige Methodik, ohne die auch das beste Mittel in's Gegentheil umschlägt. Vor allem handelt es sich darum, das rechte Mafs nie aus dem Auge zu verlieren und genau zu unterscheiden, wie weit der Lehrer für sich zu gehen habe, und wie weit er seine Schüler führen dürfe, ohne sie auf krummen Pfaden vom Ziele abzulenken, anstatt die Erreichung desselben auf geradem Wege ihnen zu erleichtern. Für den Schüler passt nur das kurze, auf ein möglichst einfaches Gesetz zurückgeführte Resultat, das der Lehrer durch eindringliches Studium und umständliche Vergleichung gewonnen hat. Es bleibt daher ein grosser Missgriff, das Geschäft des Sprachforschers, ich möchte sagen, die wirkende Thätigkeit des Philologen, auf das Gebiet der Schule zu übertragen, die, wie in allem, so auch hier zunächst frisches Leben, klare Anschauung des fertigen verlangt. So sehr nämlich es den Schüler geistig anregt, und so viele Freude es ihm gewährt, in einer Sprache, die er als eine ihm völlig fremde erst erlernen soll, allenthalben schon bekanntem zu begegnen, oder sogar bestimmte Gesetze schon in seinem Bewusstsein zu tragen, nach denen er mit Sicherheit und Leichtigkeit ganze Wörterfamilien gewissermafsen selbst sich bilden kann: so sehr wird trockenes Etymologisiren, zumahl wenn es auf gewagte Hypothesen und spitzfindige Hallucinationen hinausläuft, ihn abspannen und zerstreuen.

Obgleich ich in den nachfolgenden Bemerkungen keinen Anlass zu einem Vorwurfe dieser Art zu geben glaube, so halte ich doch es für nöthig, ausdrücklich zu erklären, dass sie n i c h t in der Absicht geschrieben sind, d a s s L e h r e r s i e u n m i t t e l b a r z u m G e b r a u c h e i n d e r S c h u l e v e r w e n d e n s o l l e n, sondern

nur als gelegentliche Winke, wie viel bei der Behandlung stammverwandter Sprachen sich ergibt, was zur Vergleichung anregt, über manches sprachliche Räthsel Licht verbreitet, das Verständniss fördert, zur Vorsicht auffordert und in seinen Ausgangspuncten zu Resultaten führt, deren eine geschickte, das rechte Mafs einhaltende Unterrichtsmethode gewiss nicht ohne Erfolg sich bemächtigen wird.

Den Anlass zu diesen Bemerkungen gab mir das Werkchen: „Wortbildung der französischen Sprache in ihrem Verhältnisse zum Lateinischen von Dr. Gustav Adolph Kloppe, Lehrer am Kloster U. L. Fr. zu Magdeburg. 1850. 8. S. 100;" ein Büchlein, das wiewohl klein und anspruchlos, dennoch Stoff genug enthält, um einiges über die Anknüpfung des französischen Sprachunterrichtes an das Lateinische beispielweise zu erörtern, und nebenbei einige darin vorkommende Irrthümer zu berichtigen. Auch müssen wir auf die reiche Quelle hinweisen, aus der Hr. Kloppe in Fülle geschöpft hat, ohne ihrer mit einem Worte zu erwähnen, wozu er schon deshalb verpflichtet war, um Lehrer und lernbegierige an diese zu weiterem Studium zu leiten. Diese Quelle ist die Schrift: „Die romanischen Sprachen in ihrem Verhältnisse zum Lateinischen, von August Fuchs. Halle. 1849"*) Diesem inhaltschweren Buche und zwar dessen II. Abschnitte „Wortvorrath und Wortbildung" (S. 111—231) entnahm er den Kern seiner Arbeit. Uebrigens kann in den nachstehenden Bemerkungen von keiner Vollständigkeit die Rede sein: ich habe nur ein Paar von denjenigen Entwickelungsgesetzen und Vergleichungspuncten vorgenommen, die mir der Beachtung am meisten werth schienen, und zugleich auf die Stellung hingewiesen, welche die italiänische Sprache als Vermittelungsglied zwischen dem Lateinischen und Französischen einnimmt.

Vor allem sind zwei Hauptgesetze der französischen Sprache, nämlich das Gesetz des Wohllautes und das der Verkürzung wohl zu beachten.

Jede Sprache trägt den Charakter des Volkes, dem sie angehört; so auch die französische, die aus Resten verschiedener Elemente, deren Hauptbestandtheil jedoch das Lateinische ist, sich ausgebildet,

---

*) Ausserdem weisen wir auf: Konrad v. Orell's altfranzösische Grammatik. Zürich 1830, und auf Friedrich Diez's Grammatik der romanischen Sprachen. 3 Theile. Bonn 1836—1844.

und nach und nach ein eigenthümliches nationales Gepräge angenommen hat. Die charakteristischen Endsylben des Lateinischen schwächten und streiften sich ab; in ihrer neuen Entwickelung trübte sich der klangvolle Sylbenfall, der unser Ohr am Italiänischen und Spanischen entzückt. Sie entstand mehr durch Abkürzung der Sylben, theils in der Wurzel der Wörter, theils durch Schwächung der Flexionen, als durch sonore Umbildung der lateinischen Wörter. Die auslautenden Sylben fielen oft bis auf den Kern, die Wurzel des Wortes, in der Aussprache und oft auch in der Schrift ab, das herrschende -**e** verschwand nach und nach aus der gewöhnlichen Aussprache, ward stumm und nur für den Gesang und die Orthographie erhalten Der lateinische Rhythmus starb allmählich ab, als man eine Eleganz im Verschlucken der Vocale, besonders des **e**, gefunden hatte. Der metrische Gehalt wurde zerstört, und sollte durch eine willkürliche Schattirung der Höhe und Tiefe, Stärke und Schwäche der Töne ersetzt werden; die Sprache nahm einen eigenen rhetorischen Numerus an. Der Franzose überlässt sich dem Ohre, und sieht rücksichtslos von der Abstammung dermafsen ab, dass er mehrere Buchstaben, nicht nur Vocale, sondern auch Consonanten, die doch zum Erkennen des Ursprunges so wesentlich sind, mit grösster Willkür verändert, versetzt oder gar weglässt.

Doch hierüber später; vor der Hand einiges über Herrn Kloppe's Büchlein.

Mein Zweck ist nämlich ein zweifacher; für's erste: eine kurze Besprechung des genannten Auszuges aus dem grösseren, für den hier in Betrachtung kommenden Zweck wohl zu weitläufigen, Fuchs'schen Werke; für's zweite die Mittheilung einiger selbständiger Ansichten über den gleichen Gegenstand, wobei ich mich nicht enthalten konnte, hin und wieder in das Altfranzösische und in das mir einigermafsen bekannte, mit dem Provençalischen verwandte Rhätoromanische in Graubünden *) hinüberzugreifen, um mittels desselben die allmählichen Uebergänge aus dem Lateinischen durch das Italiänische in's Französische anschaulicher hervorzuheben. Die genauere Kenntniss der Mundarten der Bewohner der Alpenthäler

*) Die aus dem Ladinischen und Romanischen in Graubünden hereinbezogenen Wörter werde ich kurzweg mit gris., d. i. grisonisch, und die südfranzosischen mit prov. d. i. provençalisch bezeichnen.

zwischen Italien und Frankreich würde gewiss nicht wenige Dunkelheiten und Eigenheiten im Französischen aufhellen.

Die Zunge des Franzosen bringt um des Wohllautes willen dem Ohre sehr grosse Opfer, indem sie nicht nur die Flexionssylben der lateinischen Wörter verschlingt, sondern im inneren derselben so schonungslos verfährt, dass der Stamm, die Wurzel, oft schwer erkennbar blieb, ja manchmal völlig unkenntlich geworden ist, z. B. avunculus (von avus, wie carbunculus und ranunculus von carbo, rana) — *oncle*; comes, abl. *) comite — ital. conte — franz. *comte*; hospes, abl. hospite — oste — hoste, dann *hôte*; computus — ital. computo und conto — *compte* (Rechnung, Berechnung) und *conte* (Erzählung; computare — ital. computare und contare — *compter* (zählen, rechnen) und *conter* (erzählen) vgl. raconter; dejejunare (de — jejunus, franz. jeûne) — *dejeûner*, entnüchtern, frühstücken, ital. desinare, franz. disner, *dîner*: dubitare — ital. dubitare — doupter, *douter*; exstare — span. estar, provenç. estre, dann *être*; faldistola und faldistorium — faldistoro — faudesteul, später *fauteuil*, unser altes Faltstuol, Lehnsessel; insula — isola — isle, *île*; parabola — ital. parabola (Gleichniss) und parola (Wort) — ebenso im französ. *parable* und *parole*; aus parabolare wurde parlare und *parler*; sudare — sudare — *suer*.

Zu S. 6. *Guigner* (schielen) kommt nicht von videre (!) her, sondern vom südfranzös. guinh (Wink mit den Augen), daher guinhar, span. guiñar und franz. *guigner*.

Zu S. 8. Den meisten Wörtern, die im Lateinischen und Italiänischen **sc**, **sch**, **p** und **t** anlauten, tritt im Französischen **e** vor, das in der heutigen Sprache, wenn **s** weggefallen, den Accent aigu (**é**) erhält, z. B. scala — eschelle, *échelle*; schola — ital. scuola — escole, *école*; scribere — scrivere — escrire, *écrire*; scutum — scudo — escu, *écu*; ital. spada — espée, *épee*; ital. spalla — espaule, *épaule*; sparsus — sparso — espars, *épars*; spina — espine, *épine*; itat. sprono — esperon, *éperon*; status — stato — estat, *état*. Des Wohllautes wegen behalten jedoch einige Wörter ihr **s**, z. B. *espace*, *espèce*, *esprit*. Es gibt Wörter von derselben lateinischen Wurzel, die theils ihr anlautendes **s** behalten, theils **e** vorsetzen, z. B. von stabilis — *stable*, beständig, und von stabilire — establir oder *établir*; strictus — it. stretto — estroit, *étroit*, enge, schmal, und *strict*, streng, enge; studium — estude, *étude* und *studieux*; von spiritus — *esprit* und *spirituel*, *spiritueux*. Von species kommt *espèce* (Gattung) und espice oder *epice* (Gewürz). Alle

---

*) Ich werde häufig den Ablativ des lat. Wortes setzen, weil aus demselben gewöhnlich das italiänische, und aus diesem öfters das französische hervorgegangen ist Ist das ital. Wort mit dem Ablativ des latein. gleich, so lasse ich diesen ganz weg.

übrigen von SPECIO abgeleiteten Formen behalten **sp**, wie ***spécial***, ***spécieux***, ***spécifier***, ***spectacle***, ***spectre***, ***spéculer*** etc.

S. 5. Unrichtig ist mŏdus von mētiri abgeleitet: jenes hängt mit dem griechischen μέδω oder μέδομαι (gleichsam von μέ-μοδα) zusammen.

Dass ***gaillard*** von validus und ***galant*** von valens, das im Französischen ***vaillant*** bildet, herkomme, möchte ich sehr bezweifeln. Das Stammwort von jenem ist das altfranz. gale und galle, Freude, Lustigkeit, ital. gaillardo, gris. gagliard, span. gallardo, dann ***galer*** und ***galler***, tanzen, springen, fröhlich sein. Vgl. das lat. gallare, schwärmen wie die Galli, die Priester der Cybele. Varr. bei Non. 119. 1. Dieses, nämlich ***galant***, ist aus einer Wurzel mit dem spanischen gala, galan, galano (artig, geschmackvoll, galant) galante; ital. galante und di gala, munter, frisch, lustig; gris. galant.

Mit Recht sagt S. 8. H. Kloppe, dass **i** unter den Vocalen zur Erweiterung und Dehnung der Sylben eine Hauptrolle spiele. Das Französische fügt dem **a** in lateinischen Wörtern häufig **i** an, spricht dieses ***ai*** wie **ä** aus und lässt **a** gleichsam umlauten. Wir wollen diese Umlautung mit Beiziehung anderer romanischer Mundarten in Beispielen zeigen, als: allium — ital. aglio — gris. aigl — ***ail*** (Knoblauch); aqua — acqua — im unteren Engadin: agua, altfranz. ***aigue***, vergl. die Eigennamen ***Aigues*** — mortes, ***Aigues*** — vives, ***Aegue*** — perse), und im oberen Engadin: oua, franz. — ***eau***; aquila — gris. wie im ital. aquila und aigla — ***aigle***; capsa — cassa prov. caisso — ***caisse***; nannus — nano — ***nain***; palea, ital. und gris. paglia — ***paille***, Stroh; talea — ital. taglia — gris. taglia und taigl — ***taille***, Schnitt.

Doch fallen auch durch Abkürzungen **a** und **i** zusammen, als: glans fagea oder fagĭna, franz. ***faine***, Buchecker; magis — ***mais***; magister, — maestro — maistre, dann ***maître***; vagina — ital. vagina und guaina ***gaine*** u. s. w.

Obgleich der Franzose ***ai*** hat und es wie **ä** ausspricht, so verändert er doch wie der Italiäner das griechische αι und das lateinische ***æ*** in **e**, bald mit, bald ohne Accent, z. B. aera, — ital. era — ***ère***; aequalis — eguale — ***égal***; aequalitas — egualità — ***égalité***; Aegyptus — Egitto *) — ***Egypte***; Aeolis — Abl. das ital. Eolide — ***Eolide***; Aemilius — Emilio — ***Emile***; Aesopus — Esopo — ***Esope***; Antaeus — Anteo — ***Antée***; aenigma — enigma — ***énigme***; haereticus — eretico — ***hérétique***; sphaera — sfera — ***sphère***.

Auch ***o*** in manchen lat. Wörtern bildet den Umlaut in ***oe*** z. B. oculus — gris. oegl — ***oeil***; bos, abl. bove — ital. bue — gris. bov —

*) Der Italiäner kennt weder ***æ*** noch ***y***, sondern setzt dafür ***e*** und ***i***, daher E*gi*tto, as*y*lum, as*i*lo; so setzt er für ***x***, ***ph*** und ***th*** nur ***s***, ***f*** und ***t*** z. B. Xer*x*es, Xeno*ph*on, *Ph*ilippus werden Ser*s*e, Seno*f*onte, *F*ilippo.

boeuf; opus, abl. opere — gris. ovra — *oeuvre*; ovum — uovo gris. ov. Engad. ov — *oeuf.* cf. cauda — coda — gris. cua — *queue.*

Zu S. 9. Das Italiänische zeigt klar den Uebergang mancher lateinischer Wörter in's Französische, als: canis — cane — gris. chiaun — *chien* *), coelum — cielo — *ciel*; deus — dio — im Engadin dieu — *dieu*; leo — lione — gris liun — *lion*; mel — miele — *miel*; meus — mio — *mien*; pes, pede — ital. piede dann piè — *pied*; senior — signore — gris. signur — *seigneur*, dann *sieur*; (Mon — *sieur*).

Zu S. 9. Wir wollen den Ablaut *oi*, der aus **e**, besonders **ē** oder dessen Verlängerung in *ei* entstanden ist, mittelst des Altfranzösischen und Provençalischen, näher entwickeln. Aus (de, à) me, te, se wird nach Orell's Grammatik S. 44. im Altfranzösischen mei, tei, sei, und dann *moi, toi, soi*; so fides — ital. fede — provenç. und span. fe — *foi*; lex — legge — altfr. und span. rei (vgl. *reine*), rey — *roi*; mensis — mese — prov. mes — *mois*; messio, abl. messione — prov. meissoun — *moisson* (Ärnte); tela (Gewebe) — it. tela — *toile*; von tensus — ital. tesa — *toise*, Klafter; velum — velo — *voile*; vicinus — ital. vicino — prov. veisin — *voisin*; vgl. damit avena, gris. aveina — *avoine*; fenum, altfr. und gris fein — *foin*; aus pilus — prov. pel und peil — *poil*, Haar; pisum — prov. pese — *pois* (cf. mois); tectum — tetto — südfr teg, tet — *toit.* Mehrere lat. u. ital. Verba in — **ēre** endigen im franz. in o i r, z. B. habere, — *avoir*; valere *valoir.*

Hiermit möchte ich die mundartlichen Schattirungen deutscher Wörter mit dem ursprünglichen echten Diphthonge *) *ei* in unserem Ländchen Vorarlberg und in anderen Gauen vergleichen, wo dieses primitive *ei* bald wie ein gedehntes **ê** ausgesprochen wird, bald in *oi*, *ui* und *o͡a* ablautet, z. B. Stein, Stên, oder Stê˜, im Thale Montavon, Stoi und Stui, im vorderen Bregenzerwalde und im nahen Allgaue, Sto͡a bei Feldkirch; so auch Bein; Eiche, — Êche, Oiche, Oàche; aus mein (falsch) wird Meineid, mundartlich Mênêd, Moinoid, Mo͡ano͡ad; Wörter hingegen wie: leiden, meiden, neiden aus (liden, miden, niden) werden nie in *o͡a* ablauten.

S. 13. Der Herr Verfasser sagt kurzweg, dass die lat. Endung -**a** in ein stummes -**e** übergehe, ohne diese an sich richtige Regel genügend mit Beispielen zu belegen, indem auch die meisten Eigennamen auf -*as* (der 1. Decl.) und die Substantiva neutr. der 3. Declination in -*a*, dasselbe erleiden. Zur Ergänzung s. den Excursus.

---

*) *c* geht in *ch* über bei vielen Wörtern, die im Lat. mit *ca* — anlauten, z. B calor, cantus, caro, caput in *ch*aleur, *ch*ant, *ch*air und *ch*ef, in dem *a* in *e* ablautet, so capra, im Engadin *ch*avra und *ch*evra — chèvre.

*) Ausser dem ursprünglichen Diphthong *ei*, den ich den echten nennen möchte, gibt es noch einen unechten, später entstandenen, indem vor *i* der Vocal *e* getreten, z. B. m*i*n, d*i*n, s*i*n, tr*i*ben, w*i*be — m*ei*n, d*ei*n, s*ei*n, tr*ei*ben, w*eibe*.

S. 15. focus — it. fuoco — gris. feug im Egadin fô — *feu*; jocus — gioco u. giuoco — gris. giucc auch giug, im Engadin giô — *jeu*; locus — luogo — gris. lieug, leug, im Engadin lô — *lieu*.

S. 17. Die Wörter *amateur*, *auditeur*, *censeur*, *lecteur* etc. kommen zunächst von den lateinischen Substantiven amator, auditor, censor, lector her, und nicht von den Supinis amatum, auditum, censum, lectum her.

S. 18. λορδός — *lourd*, das griech. λορδός bedeutet vorwärts gekrümmt, cernuus, incurvatus; mir scheint das französ. *lourd* natürlicher vom ital. balordo, dumm, plump, tölpelhaft (vgl. gris. baluord und bluard) herzukommen.

Aus hora wird *heure*, f. die Stunde; und in älterer Sprache *heur*, mascul., das Glück, daher *le bonheur*, *le malheur*; *il n'y a qu'heur et malheur*, es liegt an Zeit und Glück.

S. 18—22. legt uns Herr Kloppe die Ableitung französischer Adjectiva aus den entsprechenden lateinischen nach ihren mannigfaltigen Ausgängen klar und ausführlich vor, die in ihrer Flexion sämmtlich den ersten drei lateinischen Declinationen angehören und in ihrem Uebergange in's Französische denselben Gesetzen wie die Substantiva unterliegen.

S. 20. Die Adjectiva auf -**icus** werfen im Französischen für das mascul. theils den Ausgang -**us** ab, wie *caduc*, *grec*, *public*, *sec* aus siccus; ändern theils das auslautende **c** in *que* (das wie *c* oder unser *k* *) lautet) z. B. aulicus, criticus, historicus, politicus, sowohl für das masculin als feminin in *antique*, *critique*, *historique*, *politique*. Wollte man bei *caduc*, *grec* etc. für das fem. **e** anhängen, so würde *caduce*, *grece*, d. h. cadü**s**, gre**s**, da doch der Grundlaut **c** zu erhalten ist; daher im fem. *caduque*, *grèque* etc. Siccus bildet, wie gesagt, im mas. *sec*, im fem. *sèche*; jedoch lieset man les *secques*, die Untiefen. — Dass nach Abwerfung der Sylbe *us* selbst **c** abfalle, bestätigen *ami*, *lai* aus amicus, laicus, vergl. *mari* aus maritus.

S. 24. und 85. Das französische *engin*, Richtholz, Winde, Kriegswerkzeug etc. hat mit dem ahd. geinôn (die Zähne fletschen) nichts zu thun, sondern kommt nur vom lat. ingenium her, das in späterer Zeit für machina gebraucht wurde und ein künstlich erfundenes Gerüst, eine Kriegsmaschine bedeutete; so auch das ingegnio, gris. das mit dem franz. fast gleichlautende inschin, anschin und ingegnere.

S. 25. *Poser*, setzen, stellen, legen, kömmt nicht von pausare, sondern von pos- (von ponere) her; wie im ital. pausare (von pausa, παῦσις) und posare von einander verschieden sind, so sind es auch *pauser* und *poser* im französischen.

S. 25. Pensare und pesare unterscheidet auch der Italiäner; pesare le parole, die Worte abwägen, erwägen.

---

*) Vgl. unser mittelhochd. *qu*am mit *k*am.

S. 29. Trainer kömmt nicht von traxinare, sondern näher von trahiner (urkundlich 1268) her; bei Muratori im J. 1322 trainare.

S. 43. Aus transnavigare kann unmöglich tra*fiquer* (Handel treiben) herkommen, indem aus navigare im franz. *naviguer* und *nager* (schwimmen) gebildet wird. Baron von Hammer bedeutet mir, dass dieses Wort nicht, wie einige annehmen, aus dem arabischen abzuleiten sei. Mir scheint sowohl das ital. traffico und trafficare, als das franz. *trafique* und *trafic* mit *trafiquer*, ähnlich wie *magnifique, spécifique*, aus trans und facere entstanden zu sein.

S. 43. Die französische Vorsetzsylbe *mé* und *mes* ist wohl nicht aus dem lat. male (minus), sondern aus dem deutschen miß, ital. mis entlehnt, z. B. *mes*alliance, vgl. unser Mifsheirat; *mé*content — miscontento; *mé*cheoir — *mis*cadere, davon *mé*cheaut (mifs — schlecht ausfallend, mifsrathen) und contrah. *mé*chant; *mé*croire — miscredere; *me*dire — mis dire; *mé*connaître — mis cognoscere; *mé*faire, *mé*fait — *mis*fare, mis fatto; *mé*prise — mispresa; *mé*savenir — mis avvenire.

S. 48. *Auparavant* von au — par (per) avant (ab-ante), zuvor.

S. 49. *Désormais* von dès-or (hora) magis, von Stund' an, hinfort, in's künftige; *aujourd'hui* d. i. au (al)- jour — d'hui (hodie), im ahd. tages hiutu, heut' zu Tage.

S. 80 *Douane* heisst nicht Steueramt, sondern Mauth- oder Zollhaus oder Amt, Douane kommt zunächst vom ital. dogana, und diess nach Herrn Baron von Hammer's Mittheilung vom türkischen dagun, was dasselbe bedeutet.

Zu S. 83. Von male aptus kommt das franz. *malade* nicht her, sondern, wie mir däucht, vom ital. malare, malarsi, krank sein, part. und adj. malato, zumahl sich nach dem Verfasser S. 4 *t* in *d* (z. B. para*ta* in para*de*) erweicht; male aptus würde in mal atto übergegangen sein.

— *cour* (Hof), olim *court*, nicht von cohors, sondern vom späteren lat. cortis, ital. corte; vgl. das griech. χόρτος, bei Homer Il. XI. 774. αὐλῆς ἐν χόρτῳ.

S. 83 und 96 *chez*, olim *cheze*, d. i casa; gris. casa und chasa, im Oberengadin: chesa (sprich tschesa), was zu *cheze* und *chez* führt.

S. 83. *mener*, führen, von minare, das eigentlich treiben, z. B. equos bedeutet, ital. menare. Man vergesse nicht das deutsche „menen" führen, leiten, vorzüglich vom eingespannten Zugviehe, vgl. Schmeller II. 589.

— *épaule* kömmt zunächst vom ital. spalla, provenç. espala, und diess wohl von spatula.

S. 84. Das lat. ire lebt noch im franz. fut. j'*irai* und condit. j'*irois*; hingegen ist im infin. *aller*, im praes. plur. nous *allons*, vous *allez*, conj. j'*aille* etc. vom deutschen w-allen (wie im ital. andare v. w-andern) üblich geworden. Vom lat. vadere kommt: je *vais*, tu *vas*, il *va*, ils *vont*, und im imperat. *vas*; vgl. das ital. io vado oder vo, tu vai, egli va, essi vadano und vanno, conj. che io vada, imp. va. Vgl. das graubünden'sche ir, praes. iou

vom, ti vas, el va, plur. nus mein, vus meits (meatis), els van; imp. va, plur. meit (meate), part. mant gleichsam meante.

85. 4. caminus, altfranz. und catalon. cami, provençal. camin — *chemin*, Weg. *cheminer*, auf dem Wege sein, gehen. Das span. camino und das ital. cammino (camminare) ist vielleicht vom griech. κάμινος, dem Leitungsweg für den Rauch, abzuleiten, an das slavische camen, Stein, via lapidibus strata, ist wohl nicht zu denken.

S. 85. und 26. *sanglier* (Eber, Keiler), vom lat. singularis auch (aō 1399) senglaris sc. porcus, indem sich der Eber nach der Begattung trennt und allein geht, bis ihn die neue Brunst treibt. Auch im Griech. heisst der Eber μονιός, der einsam lebende, vgl. Callimach. Hymn. in Dian. vers. 84.

S. 86. le *bas* empire, bezeichnet die letzten Zeiten des sinkenden, herabgekommenen Römerreiches, etwa nach Kaiser Valerian; so la *basse* latinité.

S. 97. Auch lateinische Tochtersprachen bedienen sich des lat. magis (z. B. magis arduus, pius) in abgekürztem Laute zur Steigerung: portug. heisst „grösser" *mais* grande, span. mas grande, wallach. mai mare; hingegen haben die Steigerung mit plus, der Ital. più grande, der Franzose *plus grand*, der Romane in Graubünden pli (im Unterengadin (plii) grond und grand.

Kloppe zeigt die Bildung vieler französischer Wörter theils A. durch Zusammensetzungen und zwar; a) durch Vorsylben, unter denen die Präpositionen (S. 38 43) eine grosse Rolle spielen; durch Zusammensetzung eines Imperativs (oder Verbalstammes) mit einem Substantiv (S. 44—47); doch gibt es auch Zusammensetzungen mit dem Verbum als zweitem Theile, mit Infinitiven, ja sogar zweien, dann Adjectiven und Participien, mit und ohne Bindepartikeln, z. B. *le pis-aller*, der schlimmste Fall, das äusserste; *qui-vive*, das strenge Aufpassen; *le savoir-faire*, *le savoir-vivre*; *un bon-vivant*, ein lustiger Geselle; *un mal-vivant*, ein lüderlicher Mensch; *le revenant-bon*, der Ueberschuss, Nebengewinn; *l'embonpoint*, die Wohlbeleibtheit; dann: *arc-en-ciel*, Regenbogen; *chef-d'oeuvre*, Meisterwerk: *le boute-en-train*, der alles in Gang bringt, Anführer etc., ja es gibt Zusammensetzungen von drei Wörtern; *le boute-tout-cuire*, der Erzprasser, decoctor; *arrière-petit-fils*, Urenkel; theils B. durch Ableitung aus Stammwörtern. Beispielsweise wird die ganze Filiation von *cheval* und *carte* und *charte* aus caballus und S. 49 f. (ganz nach Fuchs S. 158 f.) vorgelegt; wie auch S. 52 — 64 eine reiche, alphabetisch geordnete Masse von Wörtern mit gleichen Ableitungssylben, z. B. auf **ure** — **as** — **ace** — **is** — **oche** — **age** — **adé** — **ée** — **esse** und **ice** — **aille** etc. und mit vielfältigen Deminutivsylben von S. 63 —71; dann von abgeleiteten Verben mit verschiedenen Ausgangssyl-

ben. Am Ende werden sogar einige Lehnwörter aus fremden Sprachen und deren Ableitungsfähigkeit besprochen mit etlichen Beispielen (S. 80 f.) aus unserer Muttersprache. Wir verweisen in Bezug auf die Wortbildung des französischen aus dem deutschen auf Friedrich Diez's Grammatik der romanischen Sprachen. Bonn. 1836. Bd. I. 49—58, dann 270—334.

So weit über Herrn Kloppe, der, wie aus den gemachten Bemerkungen hervorgeht, die Wortbildung zunächst in ihrer Zusammensetzung und Ableitung aus Stammwörtern durch Ausgangssylben behandelt. Im nachfolgenden will ich es versuchen, in anderer Richtung die Bildung der französischen Wörter, sowohl *I)* indeclinabler Noms aus den entsprechenden lateinischen nach ihren fünf Declinationen, als auch *II)* der Verbes aus lateinischen Zeitwörtern nach den vier Conjugationen derselben mit besonderer Rücksichtnahme auf das Italiänische in einigen Regeln und Beispielen nachzuweisen.

Zuerst will ich von den Declinationen, und der Art und Weise sprechen, wie die lateinische Nomina in indeclinable französische übergehen.

Erste Declination.

a) Das auslautende **-a** der *I.* lateinischen Declination schwächt sich in ein stummes **e** ab, während das Italiänische — **a** behält, z. B. anima — ital. anima — *ame;* arena — arena — *arène;* barba — barba — *barbe*; casa — casa — *case* (chez, vergl. S. 28); fabula — favola — *fable;* faba — fava — gris. fav und fev — *fève;* femina — femmina — gris. femma — *femme;* forma — forma — *forme;* lacrima — lagrima — gris. larma — *larme;* libra — libra (Wage) und lira (eine Lira — Geld) — *livre* f. Pfund- und Münzsorte etc.; materia — materia — *matière.*

Die auf **-ea** bilden **-ée**, z. B. aranea — aragna — *araigne*; idea — idéa — *idée;* nausea — nausea — *nausée;* doch lassen einige Wörter den vor *e* stehenden Vocal aus, als: lancea — lancia — *lance;* solea — sola und pl le suola — *sole* f. Sohle etc.; so auch einige auf **-ia** bestia — bestia — *bète*; uncia — oncia — *once.*

b) Die Masculina in **-a** — **as** und **-es** haben gleichfalls **e**, als: collega — collega — *collègue*; cometa — cometa — *coèmte;* conviva — convivo nnd convivatore — *convive*; dynastes — dinasta — *dynaste;* geometra — geometra und geometro — *géomé-*

tre; homicida — omicida — ***homicide;*** parricida — parricida — ***parricide;*** pirata pirata — ***pirate;*** planeta — pianeta — ***planète;*** poeta — poeta — ***poète;*** propheta – profeta — ***prophète;*** satrapa — satrapa — ***satrape;*** sophista — sofista — ***sophiste;*** tiaras — tiara — *tiare.*

c) Eigene Namen, als: Andreas — Andrea – ***André;*** Boreas Borea — ***Borée;*** Lucas — Luca — ***Luc;*** Messias — Messia — ***Messie;*** Tobias — Tobia — ***Tobie*** etc.; doch bleibt **-s** in ***Barnabas, Matthias*** (dagegen ***Matthieu*** — Matthäus), ***Thomas;*** die Namen ***Ladislas, Nicolas, Stanislas, Venceslas*** kommen von den latinisirten Ladislaus, Nicolaus, Stanislaus etc.

d) Die abgeleiteten Nomina in **-tia** und **-entia** bilden die Italiäner in ***-zia*** und ***za;*** die Franzosen schwächen sie nach ausgefallenem **i** in **ce** ab, als: gratia — grazia — ***grace;*** astutia — astuzia — ***astuce;*** militia — milizia — ***milice;*** sententia — sentenza und sentenzia — ***sentence.***

e) Die Adjectiva fem. in **-a** enden ganz natürlich in **-e**, als: divina — ***divine***, secunda — ***seconde;*** lassa — ***lasse;*** longa — ***longue;*** obtusa — ***obtuse.***

f) Das **a** neutr. generis der *III.* Declination schwächt sich ebenfalls in **-e** ab, z. B. apostema — ***apostème;*** aenigma — it. enigma — ***énigme;*** poema — ***poème;*** problema — ***problème;*** systema — ***système*** — thèma — ***thème.***

Zweite Declination.

Die italiänischen Nomina, die von der *II.* lateinischen Declination herkommen, enden nach deren *Ablativ* in **-o**. Nicht so einfach verfährt das Französische. Nur die Stammsylbe des lateinischen Wortes bleibt; die Endung fällt bald ab, und wird bald verschlungen. Die lateinischen Endungen sind **-er, -us** und **-um.**

a) Die Wörter dieser Declination in **-er**, von denen nur wenige in's Französische übergegangen sind, ändern sich in **-re**, als: arbiter — ital. arbitro — ***arbitre;*** cancer — cancro und canchero — ***cancer*** (als Krankheit, sonst ***ecrevisse***); culter — coltro — ***coutre***, Pflugeisen; faber — fabbro — ***fèvre*** (in orfèvre); gener — genero — ***gendre***, Eidam; liber — libro — ***livre;*** magister — maestro — ***maitre;*** minister — ministro — ***ministre;*** presbyter (von πρεσβύτερος) prete — ***prêtre.*** Hierher gehören die Adjectiva asper — aspro —

âpre; alter — altro — *autre;* integer — integro — *intègre;* macer — macro — *maigre;* niger — nero — *noire.*

Anm. Diese Adjectiva in *re* sind *generis communis*, indem der lat. Endlaut *-a* im fem. in *e* übergeht, z. B. integr*a* — *intègre*, und somit das fem. mit dem mascul. zusammenfällt.

b) Steht vor der Endung **-us** oder **-um** in der Stammsylbe *eine* Liquida oder eine Muta (Consonant), so fällt in der Regel die Endung ab:

α. Beispiel von Stammsylben in **-l**, **m**, **n** und **r**, als: calculus — calculo oder calcolo — *calcul*; coelum — cielo — *ciel*; filum — filo — *fil*; malum — malo — *mal*; palus — palo — *pal* (Pfahl); solum — suolo — sol (Boden); thymum — timo — *thym* (Thymian); donum — dono — *don;* foenum — fieno — *foin*; granum — grano — *grain;* linum — lino — *lin;* pinus — pino — *pin;* sonus — suono — *son*, tonus — tuono — *ton;* vinum — vino — *vin;* aurum — oro — *or*; murus — muro — *mur* etc.

So auch die Adjectiva dieser Declination planus oder planum — ital. piano — *plan* (fem. *plane* von plana); plenus — pieno — *plein;* sanus — sano — *sain;* clarus — chiaro — *clair;* maturus — maturo — *mûr*, fem. *mûre;* obscurus — oscuro — *obscur*; par — pare — *pair;* purus — puro — *pur;* securus — sicuro — *sçûr*, dann *sûr*, fem. *sûre.*

Es gibt jedoch manche auf *eine* Liquida endigende Stammsylben, die ein stummes *e* anfügen, z. B. angelus — angelo — *ange;* angulus — angolo — *angle*; asinus — asino — asne, dann *âne*; asylum — asilo — *asile*; circulus — circole (Kreis) und cerchio (Reif), so im französischen *cercle* und *cerceau*; tomus — tomo — *tome*; zelus — zelo — *zèle.* So auch die Adjectiva frivolus, avarus, austerus, rarus, severus, sincerus etc. = *frivole*, *avare, austère, rare, sevère. sincère.*

β) Beispiele von Substantiven und Adjectiven, deren Stammsylbe auf eine Muta endiget, als: lupus — lupo — *loup*; captivus — cattivo — *captif* *), fem. *captive* und *chetif-ve*; novus — nuovo — *neuf*; ovum — uovo — *oeuf*; sevum — sevo — *suif* (Unschlitt,

*) *captif*, kriegsgefangen; daraus (*ca* in *ch* s. S. 26 *) *chétif* (wie ein Kriegsgefangener) unglücklich, elend, schlecht. S. Kloppe S. 2 und 86, und Fuchs S. 197.

Talg); caducus — caduco — *caduc*; publicus — pubblico — *public*; jugum — giogo — *joug*; nidus — nido — *nid*; nodus — nodo — *noeud*; calidus — caldo — *chaud*; frigidus — frigido — *froid*; brutus — bruto — *brut*; totus — tutto — *tout*; anisum — ital. anice — *anis*; paradisus — paradiso — *paradis*; obtusus — ottuso — *obtus*, fem. *obtuse*; rasus — raso — *ras*, f. *rase*.

Doch endigen auch derlei Substantive in **-e**, z. B. modus — ital. modo und moda — *mode*, m. der Modus in der Grammatik, *mode*, f. die Mode; periodus — *periode*; exodus, synodus, f. *exode* und *synode*, m. Besonders die Adjectiva in **-idus** behalten im Französischen **-e**, als: acidus — acido — *acide*; so *aride, avide, cupide, fétide, intrépide, livide, stupide* etc.

c) Stehen vor der Endung **-us** oder **-um** zwei gleiche Liquida **-ll**, **nn**, **rr**, oder zwei gleiche Mutæ, z. B. **cc**, **ss**, so fällt mit der Endung zugleich die letzte Liquida oder Muta ab, als: caballus — cavallo — *cheval* (cf. S. 26 *), callus — callo — *cal*, Schwiele; collum — collo — *col*, dann *cou*; duellum — duello — *duel*; metallum — metallo — *metal*; nullus — nullo — *nul*; annus — anno — *an*; vannus — vanno — *van*, Wanne, Schwinge; carrus — carro — *char*; ferrum — ferrum — *fer*; saccus — sacco — *sac*; (*besace*, f. kommt vom ital. bisaccia); siccus — secco — *sec* (vgl. S. 27); succus — sugo oder suggo — *suc*; ital. basso — *bas*; lassus — lasso — *las*; fem. *lasse* von lassa (vgl. S. 31 e.). — Auch von zwei ungleichen Liquiden fällt die zweite weg, als: damnum — danno — *dam* z. B. à son dam.

d) Die Endungen **-us** und **um** fallen ab, wenn vor der Muta eine Liquida steht, als: campus — campo — campo — *camp* und *champ*; plumbum — piombo — *plomb*; alimentum — alimento — *aliment*; argentum — argento — *argent*; centum — cento — *cent*; elementum — elemento — *élément*; ventus — vento — *vent*; fundus — fondo — *fond*; juncus — giunco — *jonc*; truncus — tronco — *tronc*; lardum — lardo — *lard*; porcus — porco — *porc*; cervus cervo — *cerf*; nervus — nervo — *nerf*; servus — servo — *serf*; surdus — sordo — *sourd*; sparsus — sparso — *épars*; ursus — orso — *ours*.

Manche jedoch endigen auch in **-e**, z. B. mundus — mondo — *monde*.

e) Wörter dieser II. Declin., meistens neutra, die eine **Muta vor einer Liquida** haben, enden in ein stummes **-e**, z. B. exemplum — esempio — *exemple*; templum — tempio — *temple*; signum — segno — *signe*; membrum — membro — *membre*; cuprum — *cuivre*; Cyprus — Cipro — *Cypre*; lucrum — lucro — *lucre*; cedrus, f. — cedro, m. — *cedre*, m; antrum — antro — *antre*; centrum centro — *centre*; spectrum — spettro — *spectre*; theatrum — teatro — *théâtre*.

Dahin gehören auch die Substantiva in **-culum** nach **Auswerfung** des **Inlautes u**, als: cooperculum — coperchio — *couvercle*; miraculum — miracolo — *miracle*; obstaculum — ostacolo — *obstacle*; oraculum — oracolo — *oracle*; seculum — secolo — *siècle*; spectaculum — spettacolo — *spectacle*. Periculum — pericolo bildet jedoch *péril*. Dahin gehört auch avunculus, das gar in *oncle* zusammenschrumpft.

Die lateinischen Substantiva in — **ellus, ellum, illus, illum** (ital. ello) bilden den Ausgang **-eau**, in dem nach Abwerfung des -lus oder -lum (ital. lo) das auslautende **l** (nach dem folg. Excursus) in *u* übergeht, als: agnellus — agnello — *agnel* *), dann *agneau*; anulus oder anellus (Horat.) — anello — *anneau*; aucella und aucellus (glossar) — uccello und osella **) — *oiseau*; capellus (Fresn.) — capello ***) — *chapeau*; capillus — capello — *cheveu*; castellum — castello — *château*; cerebellum — cervello — *cerveau*; mantelum (Plaut.), mantellum (Fresn.) — mantello — *manteau*; martellus — martello — *marteau*; penicellum — penello — *pinceau*, Pinsel; ramulus oder auch ramale — ramicello — *rameau*; rastellus — rastrello — *râteau*; scabellum — sgabello — *escabeau* und escabelle (Schemel); von vas —

*) *Agnel* heisst die alte französ. Goldmünze mit dem fahnetragenden Lamme, die zuerst K. Ludwig IX. schlagen liess.

**) *Osella* und *Osello*, eine venet. Silbermünze von $\frac{1}{4}$ Loth. Es pflegte vor Alters der Doge am Neujahrstage den Nobili im grossen Rathe Geflügel (*uccelli*) zu geben, wofür von 1522 — 1796 die Dogen denselben diese Münze alljährlich austheilten.

***) Die Wörter auf *-ella* behalten im Inlaute *ll*, als capella (spät) — *chapelle*, die Kapelle; so axilla — *aisselle*, Achselhohle; anguilla — *anguille*; apicula — *abeille*, Biene; cornicula — *corneille*, Krähe; palea — ital. paglia — *paille*; sella — *selle*.

ital. vascello — *vaisseau*, Schiff; taurellus — tauro und toro — *taureau*. Die Wörter *agneau*, *rameau*, *taureau* fallen in ihrer Aussprache mit dem lat. und ital. agno, ramo, toro zusammen. Doch auch *scalpel* von scalpellum.

f) Die Substantiva neutr. — **ium** enden in ein stummes **e**, als: aedificium — edificio oder — zio — *édifice*; beneficium — benefizio *bénéfice*; negotium — negozio — *negoce*; sacrificium — sacrifizio — *sacrifice*; silentium — silenzio — *silence*; spatium — spazio — *espace*; vitium — vizio — *vice*; studium — studio — *étude*; naufragium — naufragio — *naufrage*; praesagium — presaggio — *présage*; principium — principio — *principe* (dagegen: Princeps — ital. principe und prince — *prince*); prodigium — prodigio — *prodige*; concilium — concilio — *concile*; evangelium — evangelio, vangelo und vangelio — *évangile*; exilium — esilio — *exil* ohne *e*.

Wien, im December 1850.

Joseph Bergmann.

(Der Schluss folgt.)

Zweite Abtheilung.

Literarische Anzeigen.

Homerisches Glossarium von **Ludwig Doederlein**. Erster Band. Erlangen, F. Enke. 1850. X u. 260 Seiten in Lex.-8. — 2 fl. 53 kr. C.M.

Während man nicht läugnen kann, dass die philologische Forschung in Bezug auf manche Gebiete der classischen Alterthumsstudien in einer gewissen, zum Theile durch frühere grosse Leistungen gerechtfertigten Ruhe sich befindet, herrscht auf dem Felde der homerischen Forschung ein reges, vielseitiges Leben. Und wo wäre auch ein Buch zu finden, das so viele Räthsel selbst dem schlichten Erklärer und dem einfachen Leser darbietet, als die homerischen Gedichte? Schon der Lehrer, wenn er die Jugend in diese Heiligthümer zuerst einführt, sieht sich genöthiget, von dem Ursprunge derselben ein Wort zu sagen, und wird, wenn er ein rechter Führer sein will, über die grosse, viel erörterte, tief in die ganze philologische Forschung eingreifende Frage, wie jene Gedichte entstanden sind, sich ein Urtheil zu bilden haben. Und wer weiter strebt, wer, nachdem er sich in die homerische Welt einzuleben versucht hat, vertrauter mit homerischer Sprache und Anschauung einem genaueren Verständnisse des einzelnen, als es die alltäglichen Hilfsbücher gewähren, nachstrebt, der stösst in dem scheinbar so glatten, schlichten Homer überall auf Schwierigkeiten. Nach zwei Richtungen hin, die aber schliesslich sich vereinigen und nicht ohne Verbindung bleiben dürfen, geht hauptsächlich die Forschung über Homer auseinander. Die eine Richtung geht auf die Kritik im höheren Sinne. In ihr hat in heilsamer Ergänzung des von F. A. **Wolf** eingeschlagenen Verfahrens die neueste Zeit besonders **die** Aufgabe hervorgekehrt, den Homer über sich selbst zu befragen, das heisst, eben in den Gedichten selbst das zusammenstimmende wie die Widersprüche und Unebenheiten aufzuspüren, eine Aufgabe, zu deren Lösung nur in Bezug auf die Ilias

bedeutende Anfänge (von Lachmann) gemacht sind. Die zweite Richtung ist die exegetische, und in Bezug auf die Erklärung liegt die Schwierigkeit vorzüglich auf einer Seite, nämlich in den einzelnen Wörtern. Die Worterklärung ist in Bezug auf Homer von einer mit der Sachlage bei anderen Schriftwerken gar nicht zu vergleichenden Wichtigkeit. Die vielen Wörter, welche nur ein einziges Mal vorkommen, und wovon viele als schmückende Beiwörter aus dem Zusammenhange der Stelle fast gar kein Licht erhalten, kennen wir ihrer Bedeutung nach zum Theile nur aus einer vielfach getrübten, durch die neuere Wissenschaft aber doch wesentlich aufgeklärten und gesichteten Ueberlieferung. Und wie viele andere Wörter gibt es noch in den homerischen Gedichten, deren wahren Sinn man selbst im Alterthume mehr errieth und dunkel fühlte, als bestimmt anzugeben wusste! Und dennoch können wir die Dichtersprache ohne die Kenntniss solcher Wörter nicht genau verstehen, ja nicht genau nachempfinden und geniessen. Jeder strebsame Philolog muss sehnlichst wünschen, solche Hieroglyphen endlich einmal aus dem Texte des Homer zu bringen, zumal sie theilweise so gar geläufig sind und überall sich wieder darbieten, wie z. B. das allbekannte μερόπων ἀνθρώπων. Wer überhaupt philologischen Sinn in sich trägt, dem muss es ein Interesse gewähren, zu wissen, ob wir „articulirt redende“, oder, wie jüngst mehrfach behauptet worden ist, „todblickende“ Menschen darunter zu denken haben. Die neueste Wissenschaft kann immerhin so kühn sein, die Lösung solcher Fragen nach sicherer Methode selbst über das Wissen des gesammten Alterthumes hinaus, wenigstens in einzelnen Fällen, sich zuzutrauen

Mit derartigen Fragen beschäftiget sich das vor uns liegende Buch. Es nennt sich Glossarium, ist aber in der That eine Reihe lose an einander gereihter gedrängter Abhandlungen über — vorläufig 50 — homerische Wortstämme und ihre Verzweigungen. Es kann daher am ersten mit Buttmann's Lexilogus verglichen werden, der in diesen Regionen vor einem Vierteljahrhunderte so viel Licht verbreitet hat. Diesem besonders durch die concise Form so musterhaften Buche, das freilich auch grosse Irrthümer enthält und von der jetzigen Wissenschaft überflügelt worden ist, gleicht unser Glossar auch in der Beziehung, dass es, wenn auch allgemein sprachliche Untersuchungen weder abweisend noch sparend, doch in der Erklärung des Homer seinen eigentlichen Ausgangs- und Endpunct hat. Hr. D. bringt zu seinem Glossar eine vieljährig geübte, hingebende Vertrautheit mit den homerischen Gedichten und einen sehr reichen Stoff sprachlicher Bemerkungen und Combinationen mit. Er übertrifft Buttmann an Fülle, steht ihm aber an Mäfsigung und in besonnener Erwägung der Tradition nach. Ueberdiess aber konnte jeder, der des Verf.'s bisherige Leistungen kannte, dem Erscheinen des vorliegenden, bereits seit längerer Zeit angekündigten Buches nicht ohne eine gewisse Besorgniss entgegensehen. Denn bei allem Scharfsinne und Spürtalente, wodurch Hr. D. den Ursprung und die Bedeutung griechischer und lateinischer Wörter vielfach aufgeklärt hat, können

wir doch, trotz der hohen Achtung, die wir einem hochverdienten, charaktervollen Schulmanne und sinnigen Gelehrten schuldig sind, nicht umhin, Hrn. D.'s Standpunct zur Etymologie für verfehlt zu halten. Der Verfasser der „Lateinischen Synonymen und Etymologieen" hat seine Wortforschung zu einer Zeit begonnen, da die grosse Umwälzung, welche durch die Sprachvergleichung in die Etymologie aller indogermanischen Sprachen gekommen ist, noch wenig durchgeführt war. Er glaubte, wie aus der Vorrede zum ersten Bande der „Synonymen" hervorgeht, die „Sprachenvergleichung" von seiner „Wortforschung" ganz ausscheiden zu können. Der Verfolg seiner Studien belehrte ihn zwar eines besseren, und in der „lateinischen Wortbildung" (Leipzig, 1839) erkannte der Verf. mit seltener Offenheit die Einseitigkeit seines früheren Standpunctes an. Allein die Richtung war einmal genommen, die Grundsätze und eine gewisse Praxis gebildet, und die hier und da berücksichtigten Ergebnisse der Sprachvergleichung konnten Hrn. D.'s Ansichten wohl in einzelnen Fällen berichtigen und ergänzen, nicht aber seine ganze Auffassung innerlich durchdringen und nähren. Ohne dass die Ergebnisse der Sprachvergleichung über das Verhältniss des Lateinischen zum Griechischen gehörig berücksichtiget wurden, fuhr der Verf. fort, diese beiden Sprachen in einer sehr ausschliesslichen Weise mit einander zu vergleichen und nur das Deutsche zuweilen in mehr sporadischer Weise hinzuzunehmen. In seiner „lateinischen Wortbildung" erklärt der Verf. das Latein für eine Mischsprache, und erlaubt sich, in Folge dieser, durch die vergleichende Grammatik bündig widerlegten Annahme, lateinische Wörter auf eine höchst willkürliche Weise als Verstümmelungen griechischer zu deuten, ein Verfahren, wovon auch in unserem Glossar wiederholte Proben vorkommen. In Bezug auf die Wortbildung ist es ein Verdienst der Sprachvergleichung, zuerst durchgreifend den Unterschied zwischen dem Wortstamme, z. B. πηχυ und dem Nominativ z. B. πῆχυ-ς festgestellt zu haben. Hr. D. verwischt diesen Unterschied wieder, indem er z. B. πῆχυς mit dem lateinischen *pectus*, das ein stammhaftes *s* hat, vergleicht, oder *dominus* (Stamm *domino*) aus *domans* (Stamm *domant*) ableitet, ohne dass wir dabei zu begreifen vermochten, warum denn der eine Nominativ eine so ganz übermäfsige Prärogative vor den übrigen Casus haben, und wie dann die Sprache, die doch auch Formen wie *domini*, *dominorum* und andererseits *dominantis*, *dominantium* hörte, von dem bei aller Flexion sich gleichbleibenden Stamme eines Wortes gar kein Gefühl gehabt haben sollte. Die kurze Erörterung, welche Hr. D. in seiner lateinischen Wortbildung, S. 109 ff., über diesen Punct gibt, wird niemand befriedigen können, zumal wir dort nur Behauptungen finden, wie die: „der Nominativ ist gewiss der Casus absolutus", jede Begründung aber schmerzlich vermissen. Ebenso finden wir bei dem Verf., in Bezug auf den Wechsel der Laute sehr eigenthümliche und keineswegs fester begründete Annahmen. Hr. D. lehnt es in der Vorrede zu seinem Glossar ab, die Wörter bis auf ihre letzten Wurzeln zu verfolgen, er hält sich immer in dem beschränkten Kreise seiner drei, vor-

züglich der classischen Sprachen, und doch begegnen wir S. 5 der kühnen Behauptung „das Streben der Sprache in ihrer Fortentwickelung geht auf Abkürzung der Wörter, auf Ersparung von Sylben, und die Folge dieses Strebens sind die Aphäresen, die Synkopen, Apokopen, die Contractionen, durch welche jedesmal eine Sylbe erspart wird.“ Geht nicht eine solche Behauptung weit über den vom Verf. selbst gezogenen Kreis hinaus? Denn woraus sollen wir wissen, welche Form die älteste war, die kürzeste oder die längste, als aus der Geschichte der Sprache, die aber auf jedem Schritte über die einzelne Sprache hinaus führt? Und sehr oft macht die vergleichende Sprachgeschichtsforschung es wahrscheinlich, dass Formen, welche H. D. mit Noth aus einander herausschlagen will, ursprünglich getrennt neben einander standen. In anderen Fällen ergibt sich gerade die schlichte, einfache Form, die H. D für das Resultat gewaltsamer Lauterschütterungen hält, als die ursprüngliche, wie z. B. jenes πῆχυ-ς, dem sanskritischen *bâhu-s* so genau wie möglich entspricht und demnach ganz aus dem Bereich des lateinischen auch der Bedeutung nach fremdartigen *pectus* entrückt wird. Es hilft nichts, wenn der Verf. so manches „dem Sprachforscher“ überlässt, er gerirt sich doch überall als solchen, und bewegt sich unbewusst in Reichen, die er nicht beherrscht. Es kann nun einmal nicht geläugnet werden: es ist kein Etymologisiren möglich ohne Sprachvergleichung und keine Sprachvergleichung ohne feste, unverbrüchliche Grundsätze für den Lautwechsel und die Wortbildung. Wer griechischen Wörtern und ihren Stämmen nachspürt, muss zu den Wurzeln durchdringen, wenn er überhaupt etwas stichhaltiges zu Tage fördern will, und der classischen Philologie bleibt nichts anderes übrig, als entweder auf alles Etymologisiren zu verzichten, oder sich den von der vergleichenden Grammatik gewonnenen festen Grund anzueignen. Herrn D. fehlt es aber nicht bloss an diesem Grunde, der in sehr vielen Fällen aus leicht zugänglichen Werken erreicht werden konnte, sondern ausserdem hat auch seine Methode etwas willkürliches. Seine Manier ist springend, theilweise barock, ja, wir möchten sagen, burschikos. Dergleichen mag im persönlichen Verkehre liebenswürdig erscheinen, mag in pädagogischer Beziehung zuweilen anregend auf das Nachdenken und das Gedächtniss wirken, in streng wissenschaftliche Werke gehört diese Manier nicht, wenigstens erzeugt sie selten oder nie die Ueberzeugung von der Wahrheit. Diese Mängel in Herrn D's Arbeiten offen und bestimmt hervorzuheben, war um so nothwendiger, weil gerade in dem Lande, für das diese Blätter zunächst bestimmt sind, leicht eine falsche Verehrung für den Namen des verdienten Mannes bei minder selbständigen Freunden der classischen Studien die Vorstellung erregen könnte, als ob die in diesem Buche niedergelegten Resultate so ohne weiteres als solche hingenommen werden, oder als ob diese Art der Forschung eine allgemein anerkannte und stichhaltige wäre. Ja Ref. hat sogar bei kaum anfangenden Philologen dieses Landes eine gewisse Vorliebe für derartige Etymologie gefunden; und es

würde nichts beklagenswerther sein, als wenn die Manier des Hrn. D. bei solchen, gründlicher Durchbildung noch entbehrenden Köpfen Nachahmung und Anklang fände; denn was bei Herrn D. doch immer von gründlicher Kenntniss und von Geist getragen wird, würde dort in's völlig bodenlose sich verlieren Die Erkentniss solcher Mängel hindert uns aber nicht, auch in diesem Buche einzelne wahrhaft förderliche und treffliche Bemerkungen anzuerkennen.

Es ziemt sich das Urtheil jetzt durch eine Reihe von Einzelheiten zu begründen, wobei wir vorzugsweise den Mangel richtiger Principien und die Wichtigkeit der Sprachvergleichung anschaulich zu machen uns bemühen werden. Gleich im Vorworte, P. VI. bekennt sich Herr D. zu dem, wie er sagt «durch Natur und Geschichte unterstützten Glauben,» dass «in der Grundform eines Wortes regelmäfsig Consonant und Vocal abwechseln.» Diess ist ein Grundsatz von unermesslicher Wichtigkeit für alle Wortforschung. Denn, wenn er fest stände, würde daraus nichts geringeres folgen, als dass z. B. zwischen jeden zwei Vocalen, die wir neben einander finden, ein Consonant, zwischen jeden zwei Consonanten, die wir neben einander finden, ein Vocal ausgefallen sei. Wir sträuben uns schon von vorn herein etwas gegen die Masse von Lautumwandlungen, welche auf diese Art nothwendig werden. Aber freilich «Natur und Geschichte» unterstützen diesen «Glauben,» und so müssten wir uns schon dazu bekennen. Sollte es aber, wenn man von lautlichen Erscheinungen spricht, wohl überhaupt vieles geben, was absolut natürlich genannt werden kann? Die Natur der einzelnen Sprachen ist so verschieden, dass Laute und Lautverbindungen in der einen sehr häufig sind, welche der anderen widerstehen, dass aus dem Munde Eingeborener das ganz «natürlich» klingt, was Fremden unaussprechbar scheint. Und noch verschiedener sind wieder von einander die Sprachfamilien und Sprachstämme. Dem Hottentotten ist das Schnalzen natürlich, dem Chinesen jedes mehrsylbige Wort unnatürlich. Vielleicht wird die Linguistik mit der Zeit dahin gelangen, bei der jetzt noch unübersehbaren Mannigfaltigkeit der Lautgesetze in den verschiedenen Sprachen gewisse durchgehende Neigungen aufzuweisen; vorläufig dürfte es sehr gewagt sein, in der Sprache im allgemeinen von etwas natürlichem, namentlich von einem allgemeinen Wohlklange zu sprechen. Aber vielleicht hat H. D. einer nicht all zu lobenswerthen, aber häufig vorkommenden Sitte gemäss, zwar allgemein sich ausgedrückt, in der That aber nur die ihm zunächst liegenden Sprachen, die griechische und lateinische, gemeint. Vielleicht gilt dort dieser Grundsatz, und es soll ihn ja auch die „Geschichte» unterstützen. Die Geschichte des Griechischen und Lateinischen ist unzertrennlich von der Urgeschichte des indogermanischen Stammes; Behauptungen, wie die erwähnte, gehen gerade vorzugsweise die Urzeit an, da sie ja auf die erste Ausprägung der Wörter und Formen sich beziehen, welche, wie auch H. D. zugeben wird, zu einer Zeit geschah, da die einzelnen Volker noch gar nicht geschieden waren, sondern ein grösseres Ganzes bildeten. Mithin kann unter Geschichte

hier nicht die individuelle Geschichte einer Sprache, sondern nur die ältere des ganzen Stammes verstanden werden, und um jenen Grundsatz zu erhärten, können uns einzelne Beispiele aus einem verhältnissmäfsig späten Zeitraume, wie das von H. D. beigebrachte *valde* für *valide*, sehr wenig helfen, vielmehr müssen wir uns, um zu irgend etwas festem zu gelangen, an die Gesammtheit der indogermanischen Sprachen wenden. Und wenn wir nun auf diesem weiteren Gebiete fragen, ob dort die «Geschichte» eine Abneigung gegen das Zusammentreffen mehrerer Consonanten zeige, so ist das keineswegs der Fall. Eine Anzahl der verbreitetsten, allem Anscheine nach uralten Wurzeln hat im Anlaut eine Consonantengruppe z. B. skr. *sthâ* (*tishthâmi*) gr. στα (ἵστημι), lat. *sta* (sto), ahd. *sta* (stâm), litth. *stov*, altslav. *sta* (stati), kelt. *sta* mit allen ihren zahlreichen Verzweigungen; skr. (*strnômi*), griech. στρω (στρώννυμι), lat. *stru* (*stratus*), goth. *strau* (*strauja*), altsl. *str* (*strjeti*); skr. *çru* (*çrnômi*, höre), gr. κλυ (κλύω), lat. *clu* (*clu-ens*), goth. *hlu* (*hliuman*), litth. *klu* (*klausu*), slav. *slav*, *slov* (*slava*, *slovo*), kelt. *clo* (*cloisim*); skr. *prak h* (*prk hâmi*, frage), lat. *prec* (*prex*, *precor*), goth. *frah* (*fraiha*), litth *pras* (*prasyti*) altsl. *pros* (*prositi*); skr. *plu* (*plavâmi*), gr. πλυ (πλέω), lat. *plu* (*pluit*), d. *flu* (*fluth*) altsl. *plu* (*pluti*). Ebenso finden wir in vielen der gangbarsten, allen oder den meisten dieser Sprachen angehörigen Wörter mehrere Consonanten von Alters her in ungetrübtem Frieden neben einander, z. B. skr. *bhrâtr*, gr. φράτωρ, lat. *frater*, goth. *brôthar*, litth. *brolis*, sl. *bratr*, kelt. *brathair*; sankr. *bhrû*, griechisch ὀφρύ-ς, ahd. *brâwa*, böhm. *brv*; skr. *âtman* (Geist), ags. *aedhm*, kelt. *adhm*; skr. *hansa* (Gans), gr. χήν(ς), lat. *anser*, ahd. *kansi*, altfr. *gons*"; skr. *dru* (Baum), gr. δρῦ-ς, goth *triu*; skr. *agni-s*, lat. *igni s*, litth. *ugni-s*, altsl. *ogn'*; skr. *naktam* (Nachts), gr. νύκτα lat. *noctem*, goth. *naht*, litth. *nakti*, kelt. *nochd*. In der Flexion und Wortbildung haben gerade solche Formen, in welchen Consonanten zusammenstossen, oft ein nachweislich sehr hohes Alter, z. B. skr. *sma s*, gr. ἔσμες, slav. *jsme* dem Lateinischen *sumus* gegenüber; lat. *rex* mit skr. *râd* vom Stam. *râg'* verglichen; gr. ἀγρός, goth. *akrs*, alte. *akr* im Vorzug vor lat. *ager* ahd. *achar* nhd. Acker. Ja unläugbar ist in Bezug auf die Verbindung der Consonanten eine gewisse Weichlichkeit erst allmählich in die Sprache eingerissen, so dass früher erträgliche Gruppen später, sei es durch Einschiebung mildernder Vocale, sei es durch Abstumpfung und Ausstossung von Consonanten, beseitiget wurden. Wer nun, wie Hr. D., behauptet, die Sprachen hätten ursprünglich den erwähnten regelmäfsigen Wechsel zwischen Vocalen und Consonanten dargeboten, dem läge eigentlich der Beweis ob, dass alle oben erwähnten Formen trotz ihres erweislich sehr hohen Alters schon verstümmelt seien. Dieser Beweis ist aber von dem nicht zu führen, der bis zu den «letzten Wurzeln» vorzudringen verzichtet. Folglich sprechen wir einem solchen auch jede Berechtigung zu derartigen Behauptungen ab und ziehen für dessen eigene Forschungen den Schluss, dass ihre Grundlage unterhöhlt und morsch ist. Denn natürlich fällt mit ei-

nem einzigen Grundsatz eine Masse von Vermuthungen, die H. D. aufspeichert z. B. das für αὐλός oder ἀϝλός angenommene ἄϝαλος, das für αὖρα angenommene ἀϝεράλη, παγέννυμι als Hilfsform zur Erklärung von πήγνυμι, ἐκπήγυλος für ἔκπαγλος, das aller Analogie widerstrebende ἀγειρετός für ἠγρετός.

Aber auch abgesehen von diesem „Glauben," der zu dem, was wir wissen, sich nicht schicken will, können wir mit den phonetischen Grundsätzen des Hrn. Verf's und ihrer Handhabung nicht einverstanden sein. — S. 3 wird αἰόλος aus αἰϝλος hergeleitet, «wie im Lateinischen *filiolus* für *filiulus*;» allein wie kann man lateinische Lautneigungen so ohne weiteres auch im Griechischen voraussetzen, zumahl ohne dass die Bedingungen ganz dieselben sind. Denn nur durch den Einfluss des *i* wird *ulus* zu *olus*. — S. 5. wird auch der Bedeutung nach sehr kühn lat. *serus*, spät, mit ἦρι, früh, in Verbindung gebracht, indem der Hr. Verf. das angeblich aus ἠέρι entstandene ἦρι durch eine Lieblingsmethode in ἦρος umspringen lässt und diesem Gebilde seiner Geschicklichkeit *serus* gleich stellt. Die Aspiration gewinnt H. D. hier wie oft als Residuum einer irgendwo vorgegangenen Lautstörung — ein Verfahren, das nach unserer festen Ueberzeugung aller positiven Basis entbehrt — aber aus diesem so entstandenen, oder richtiger erst durch eine Operation gewonnenen Hauche lateinisches *s* zu entwickeln, das ist etwas stark, zumal die vergleichende Grammatik bewiesen hat, dass lateinisches *s* überhaupt nie aus griechischem spiritus asper hervorgeht, sondern umgekehrt, wo lateinisches *s* jenem flüchtigeren Hauche gegenüber steht, dieser letztere nur ein Niederschlag des urspünglichen *s* ist. Eben so auffallend behandelt H. D. das Digamma, das bei ihm wieder die Rolle eines allzeit bereiten Helfers in der Noth zu spielen scheint. Wenigstens werden Formen mit erweislich vocalischem Anlaut ohne Scheu mit solchen verglichen, die ein notorisches Digamma oder *v* haben z. B. W. ἐδ ἔδειν (skr. *ad* lat. *ed* goth. *it-an* etc.) mit lat. *vesci*; S. 145 W. ὀδ nicht bloss, ebenfalls kühn genug mit lat. os (skr. âsja) W. *as* (hauchen), sondern auch mit ὄσσα d. i. ϝόσσα und lat. *vox* (skr. vâk'), und umgekehrt grieschisch ἔτος d. i. ϝέτος S. 129 mit W. ἐς, sein, wobei wieder ganz gegen alle Analogie τ als jüngere Gestaltung von σ angenommen wird, während in Wahrheit, wo τ und σ wechseln, τ immer das primäre ist; S. 185 ἁνδάνω d. i. ϝανδάνω, skr. *svad*, lat. *suad-eo, sua(d)vis)* mit ἆησαι sättigen, mit dem es nur das α gemein hat. S. 207 finden wir die fingirte Form βολάϝω, deren ϝ zu erhärten dem Verf. schwer fallen dürfte.

S. 12. erörtert Hr. D. in einer Anmerkung seine Ansichten über den Zusammenhang der Verba auf -ζω, -σσω und θω in ausführlicherer Weise. Mit völliger Willkür wird die erste Form als Grundform hingestellt und die andere daraus abgeleitet. Durch «Assimilation des Dentalen an den Sibilanten» soll aus ζω σσω werden. Dass ζ sich zu σσ wie Media zur Tenuis verhält, und die, durch eine reiche Induction gewonnene Lehre der vergleichenden Grammatik vom Ursprunge des inlautenden ζ und σσ (s. unter anderen

meine sprachvergleichenden Beiträge Bd. I. S. 99 u. ff. und Schleicher's sprachvergl. Untersuch. I. S. 51 ff.) wird dabei völlig unberücksichtiget gelassen. Wenn nun gar ϑ aus ζ hergeleitet wird „durch Verdünnung des Sibilanten in einen Spiranten (?) und dessen Einwirkung auf die Tenuis (??)", so schwindelt uns vollends. Doch Hr. D. fordert noch grösseres: selbst Verba mit doppelter Liquida, wie ϑάλλω, βάλλω sollen aus ϑαλέϑω, βολάζω entstanden sein, ἀγαϑός wird aus ἀγαστός hergeleitet. Man kann bei solchen rein dem subjectiven Gelüsten folgenden Willkürlichkeiten ganz einfach auf die schlichte und klare Lehre der vergleichenden Grammatik über diese Formen verweisen; ἁπλοῦς ὁ μῦϑος τῆς ἀληϑείας ἔφυ.

Was die Declination betrifft, so geht, wie oben angedeutet ward, Hr. D. nach der alten, wir hofften beseitigten, Weise vom Nominativ aus, aus dessen Lautgruppen er z. B. die *casus obliqui* in der Art entwickelt, als ob vom Ursprunge dieser Lautgruppen der Sprache nicht das geringste Gefühl beigewohnt habe So kann aus ψ ganz beliebig sowohl π als β und φ entspringen, wie z. B. νῶροψ von Herrn D. von ἐρέφω, bedecken, mittels eines „νη *intensivum*" abgeleitet wird (S. 218) trotz dem, dass der Genitiv νώροπος lautet. — Eben so fängt, in der That ganz consequent, der Verf. beim Verbum vom Präsens an, dessen mannigfaltige Lautverstärkungen er erst vernichtet, um zu den einfachen Zeitformen durchzudringen; z. B. setzt er für κέκυφα ein erträumtes, jeder Analogie widerstrebendes κέκυπτα, für εἴληφα εἴληπτα voraus. Freilich ist diess eine vortreffliche Uebung im Erfinden nirgends vorkommender Hilfsformen, aber ob wir so wirklich zu einer Einsicht in den Bau des Verbums und nicht vielmehr zu einem bunten Gewirre wüster Trümmerhaufen gelangen, das mag dem Urtheil aller, die an diesen Studien Theil nehmen, überlassen bleiben.

Eine eigenthümliche Neigung des Verfassers, welcher er auch schon früher in seiner „lateinischen Wortbildung" gefolgt ist, ist die, dass er verschiedene einander ähnliche Bildungen nicht neben einander aus einer Wurzel hervorgehen lässt, sondern oft durch die härtesten Mittel nöthiget, sich auf eine „Grundform" zurückführen zu lassen. Das Verfahren ist auf die Spitze getrieben in der Besprechung der Neutra auf ος (lat. *us*), indem diese häufige Nominalendung aus ετον z. B. τὸ ἄκος aus angenommenem ἀκετόν, μένος aus μενετόν entstanden sein soll. Eine solche der dritten Declination folgende Form nennt Hr. D. nach seiner seltsamen Terminologie dichotomisch und hält sie — warum, können wir kaum errathen — für jünger als die dreigeschlechtige „trichotomische" nach den beiden ersten Declinationen z. B. griech. ἀείς d. i. ἀϝείς für jünger als lat. *ventus*. Das Sanskrit zeigt aber, dass das häufige Suffix *as*, das dem griechischen ος entspricht, zu den Participien auf *ta-s*, den Vorbildern der griechischen Nomina auf το-ς, το-ν, nicht in der geringsten Beziehung steht. Und da *t* überhaupt nicht so aus blosser Laune in *s* überschreitet, so ist jene ganze Annahme durchaus unwahrscheinlich, und es ist kaum nöthig noch hinzuzufügen, dass im Sanskrit auch die Vocale viel weiter auseinander gehen;

g'anas liegt z. B. dem Particip *g'anita-m* viel ferner als γένος dem Verbaladjectiv γενετό-ν. Alles ist aber ganz einfach, wenn man *as* und *ta* (griech. ος und το) als völlig von einander getrennte Suffixe behandelt.

Um zu zeigen, wie die Principien des Verfassers nicht etwa bloss zu verschiedener Erklärung und Auffassung anerkannter Formen, sondern auch zu vielen neuen Etymologien und Wortdeutungen führen, lassen wir jetzt eine Reihe von in dem Werk enthaltenen Etymologieen folgen, indem wir dabei wiederum das Verfahren selbst vorzugsweise in's Auge fassen. S. 24. wagt sich Herr D. an den Namen Ἡρακλῆς. Er führt ihn auf ἠεροκλέης zurück und deutet ihn aus ἀείρω mit «ruhmgekrönt.» Als eine Stufe um zu dieser Erklärung zu gelangen, dient ihm das Beiwort der Herolde in Ilias Σ, 505 ἠερόφωνοι, welches er ἀείρων τὴν φωνήν übersetzt. Diese Erklärung ist zwar lautlich und sachlich nicht unmöglich, allein es ist doch bedenklich, ein homerisches Wort ohne triftige Gründe einer immerhin zweifelhaften Etymologie zu Liebe ganz anders zu erklären als die alexandrinische Tradition. Vielleicht ist denn doch die Analogie von ἠεροφοῖτις (Ἐρινύς) nicht so ganz zu verachten; so heisst die Rachegöttin als die «im Dunkeln wandelnde.» Und dadurch gewinnt die Erklärung des Schol. V. ἕωθεν συγκαλούντων eine gewisse Wahrscheinlichkeit trotz Hrn. D, welcher läugnet, dass Versammlungen in der Morgendämmerung vordem berufen worden seien. Aber da wir Volksversammlungen (*B.* 49) vor Sonnenaufgang beim Beginne der Morgenröthe berufen sehen, und der frühe Morgen auch später eine gewöhnliche Versammlungszeit war, so könnte denn doch wohl der Ruf der Herolde zuweilen durch den ἀήρ getönt haben, zumal ja derselbe Stamm in ἠέριος die Frühe überhaupt und gar nicht das volle Dunkel, sondern das Dämmerlicht bezeichnet. Wir müssen dann das Beiwort aus der Seele der noch schlaftrunkenen λαοὶ empfinden, welchen aus dem Grau des Morgens der Ruf des Herolds entgegentönt. — Indess Hrn. D.'s Deutung der Herolde als Stimmerheber ist wenigstens möglich, was von der des Wortes Ἡρακλῆς nicht zugegeben werden kann. Denn über das von ihm unerklärte α wird man nicht so leicht hinwegzuhüpfen im Stande sein. Ἡρακλῆς heisst auf gut griechisch gewiss nichts anderes als «Hera-berühmt.» — Noch mehr aber schwindelt uns, wenn der Verf. das Wort ἥρως aus angenommenem ἠερωτός, zu Luft geworden, erklärt. Hier wird die Frage praktisch, ob wir für Wörter der dritten Declination aus dem Nominativ beliebige sogenannte Grundformen nach der ersten und zweiten herausdrechseln dürfen. Der Stamm von ἥρως ist ἡρω, der des angenommenen ἠερωτός ἠερωτο; dass zwischen beiden eine Gemeinschaft bestände, wie etwa zwischen ἄγνως und ἄγνωτος, ist eine ganz willkürliche Annahme, weil der Stamm von ἄγνως ἀγνωτ, also um ein τ dem von ἄγνωτος ähnlicher ist. Zugleich aber ist Herrn D.'s Deutung in sachlicher Beziehung gar nicht zu rechtfertigen. Er selbst weiss so gut als wir, dass die ἥρωες beim Homer keine Luftgeister, ja nicht einmal Halbgötter, sondern leibhaftige Menschen sind, und erwähnt selbst, dass die An-

rede ἥρωες Δαναοί auf alle Achsäer gehe, wie schon Apollonius im Lexikon sagt: πάντες οἱ κατ' ἐκεῖνον τὸν χρόνον ἥρωες ἐκαλοῦντο. Halbgott heisst das Wort erst beim Hesiod (Ἔργα 151): ἀνδρῶν ἡρώων θεῖον γένος οἳ καλέονται ἡμίθεοι προτέρῃ γενέῃ. Es liegt doch sehr nahe anzunehmen, dass die kühnen Streiter eines früheren Geschlechtes dem späteren als Halbgötter erschienen, und die historische Methode fordert, die nach unserer Ueberlieferung älteste Bedeutung der Etymologie zu Grunde zu legen. Sachlich lässt sich die Vergleichung von ἥρως mit skr. *vîra s*, Held, Kämpfer, hören (Benfey Wurzellexik. I. 316), obgleich dabei allerdings das *v* einige Schwierigkeiten macht. — S. 54 wird γαιήοχος „der Wagenfrohe" übersetzt und von γαίω, freuen, und ὄχος Wagen abgeleitet. Dagegen ist von Seiten der Bedeutuug nicht viel, desto mehr aber von Seiten der Form einzuwenden. Denn das seltsame η bleibt unerklärt. Auch hat es wohl mit des Verfassers Einwendungen gegen die gangbare Uebersetzung «Erdhalter» nicht so viel auf sich. Zunächst, dass γαιήοχος, wenn es von γαῖα und ἔχω herkäme, «Landbesitzer» heissen würde, wird durch ἡνίοχος, αἰγίοχος, σκηπτοῦχος, δρύοχος widerlegt, in welchen Wörtern die energischere Bedeutung halten, fassen sich ebenfalls bewahrt hat. Dann, dass „der leibhaftige Meergott nicht die Länder umfasse," sondern sein Element, das Meer, ist wohl wahr, aber es dürfte schwer sein, auch im Homer bei den Gottheiten, welche eine Naturkraft vertreten, die Gränze zu bezeichnen, wo die Vorstellung der Kraft aufhört und die der Person anfängt. Wenn es heisst ὗει Ζεύς, so ist mehr an den Himmel als an den Gott gedacht, Ares heisst ἀλλοπρόςαλλος, im Grunde aber ist nur sein Lebenselement, der blutige Krieg ein wechselseitiger. Da nun das Meer die Länder, besonders aber das küstenreiche Griechenland umschliesst, da die Woge an das Land drängt und es gleichsam zusammenhält, so kann die mythische Auffassung auch dem Meeresgotte das Beiwort „Erdhalter" passend beilegen. Für eine solche Deutung ist der spätere Sprachgebrauch denn doch kein ganz verächtliches Argument. Dass zu Pindars Zeit die richtige Tradition von einem häufigen homerischen Beiwort völlig erstorben sein sollte, dünkt uns unwahrscheinlicher. Bei ihm aber ist γεάοχος auch nach Herrn D. der Erdhalter *). — S. 97 wird ὑσμίνη kühn aus ὑπομονίη gedeutet. Um den Ursprung des σ zu erklären wird an lat. *su(b)stineo* erinnert, als ob das Lateinische sogleich für das Griechische mitzeugen könnte, zumal ja die Präposition ὑπό im Griechischen doch auf einen Vocal, *sub*, auf einen Consonanten ausgeht. Sehr weit aber muss Herrn D.'s etymologisches Gewissen sein, wenn er (S. 97) auch ὕστατος aus ὑπό ableitet und doch zugleich mit goth. *ut* deutsch *aus* vergleicht. Ist der Stamm von ὕστατος ὑτ, so ist er, sollten wir denken, nicht ὑπ oder ὑπό; ὑτ entspricht aber wie goth. *ut*, so sanskritischem *ut* genau, und ὕστερος ist das Ebenbild von skr. *uttara-s* (Bopp, Gloss. Sanscr.). Für ὑσμίνη hat aber

*) Derselbe Einwand gilt gegen des Verf.'s Erklärung von ἀγέρωχος als Wagensammler (S. 54). Das Wort heisst bei Pindar: muthig, kühn.

die Sprachvergleichung (Pott Etymol. Forsch. I. S. 252) ebenfalls eine Erklärung gefunden, die alle Lautoperationen überflüssig macht. Im Sanskrit heisst *judhma s* der Kampf, von der W. *judh* kämpfen; aus derselben Wurzel stammt das kürzere ὑσμῖν, wovon der Dativ ὑσμῖνι. Denn *j* ging regelrecht in den Spiritus asper über, ϑ konnte vor μ zu σ werden, wie in κεκόρυσμαι für älteres κεκόρυϑμαι. Auch das Suffix μιν oder μινη weicht nur unbedeutend von dem *ma* des Sanskrit ab; ὑσμῖν würde an ῥηγμῖν erinnern, und man dürfte vielleicht ein kürzeres ὗσμα voraussetzen, zu dem sich ὑσμῖν verhielte, wie etwa ῥηγμῖν zu ῥῆγμα. — S. 107 führt der Verf. nach einer weit verbreiteten Ansicht das Verbum δίζω auf den Stamm δυ des Zahlwortes δύο zurück. Indess δίζω kann von δίζημαι nicht getrennt werden, und aller Wahrscheinlichkeit nach haben wir in dem letzteren den volleren Stamm διζη erhalten. δίζη ist aber sicherlich durch Reduplication entstanden aus ζη; denn ζ ist oft δ, und kann passend durch δ in der Verdoppelung vertreten werden. Die Wurzel ζη vergleiche ich mit skr. *jas*, streben, indem η aus *a* nach Abfall das σ entstand, wie in ἡμεῖς = skr. *asmat*. Verwandt ist auch ζητέω. Aus δίζημαι ward das kürzere δίζομαι und δίζω, etwa wie aus ἵημι die Form ἶον im homerischen ξύνιον. — S. 113 wird ὕμνος mit ὑφαίνω zusammengestellt und selbst ὑμέναιος nur als Erweiterung von ὕμνος aufgefasst. Allein ὕμνος entspricht vom Geschlecht abgesehen, genau dem sansk. *sumna-m*, Freude, Opfer, Lobgesang, einem Worte, das wir in den Veden häufig finden, und das schon Benfey im Glossar zum Samavede S. 198 mit ὕμνος verglichen hat; ὑμέναιος ist aber offenbar eine adjectivische Paragoge von ὑμήν, dies aber dürfte passend mit der skr. W. *ju*, verbinden, verglichen werden; ὑμήν wäre demnach der bindende Gott, ὑμέναιος ein Lied auf ihn, nämlich mit Ergänzung von ὕμνος. — S. 153 leitet H. D. ὀμφαλός von einer angenommenen Wurzel ναπ ab, wo denn die Aspiration wieder das Product innerer Umgestaltungen des Wortes sein soll. Aber hier erweist sich die Aspirationstheorie als überflüssig. Das φ von ὀμφαλός ist uralt. Bopp (Gloss. Sanscr.) hat das Wort längst mit ahd. *nabalo* verglichen, das den Lautverschiebungsgesetzen gemäfs uns zum skr. *nâbhi-s* (Nabe und Nabel) hinführt; *umbilicus* ist durch eine neue Endung erweitert. — S. 138 wird ταῦρος auf die W. τα, ταν (τείνω) zurückgeführt und dennoch mit goth. *stiur* vergleichen. Da wir aber dort *st* im Anlaut finden, haben wir alle Ursache diese Lautgruppe für den ursprünglichen Anlaut zu halten und müssen wohl mit Benfey (Wurzellexikon I. S. 639) als Wurzel στα annehmen, von der skr. *staura*, Kraft und zend. *çtaora*, Lastthier, herstammt.

Doch genug des Tadels im einzelnen wie im ganzen. Wie schon bemerkt ward, fehlt es in dem Buche, wie in allen des Hrn. D. nicht an trefflichen Einfällen und Bemerkungen. Auch aus diesen einiges hervorzuheben, ist nur gerecht. πάγχυ betrachtete man bisher als eine epische Nebenform von πάνυ. Hr. D. zeigt S. 36, dass der Lautübergang von πάνυ in πάγχυ nicht gerechtfertiget wäre, und die von ihm aufgestellte

Etymologie des Wortes aus παχύ empfiehlt sich um so mehr, da wir auch in dem lateinischen Vertreter von παχύς, *pinguis* einen Nasal finden. Weniger können wir aber der Uebersetzung „*male*" beistimmen; vielmehr scheinen die einzelnen Stellen doch die Erklärung „tüchtig" zu vertragen, und es mag wohl mehr vereinzelt die schlimme Bedeutung „arg" sich geltend machen. — Ebenso lässt es sich hören, wenn S. 35 die Beseitigung des seltsamen Adjectives παχετός, etc. etc., vorgeschlagen und in den beiden betreffenden Stellen Od. 23, 191 und 8, 187 (τὸ) πάχετος, die Dicke, an der letzteren nach einer kleinen Aenderung, vorgeschlagen wird. — S. 38 heisst es: „ἀγών, der Versammlungort, dem Begriffe nach das Nomen von συνάγειν", eine treffende und scharfe Bestimmung der Bedeutung des Wortes. Es hätte noch hinzugefügt werden können, dass der Begriff von σύν aus der Endung sich ergibt, die collectiv ist wie in οἰνών, ἀνδρών. — S. 48 finden wir die feine Beobachtung, dass die Endungen -ησσω und -ωσσω nur nach einer langen Sylbe eintreten. Eine Ausnahme macht wohl nur νεώσσω, uns aus Hesychius bekannt. — S. 79 entfernt der Verf. das seltsame, beim Homer nur einmal vorkommende θειλόπεδον durch eine ansprechende Conjectur. Er liest nämlich Od. 7, 123 τῆς ἕτερον μέν θ' εἰλόπεδον λευρῷ ἐνὶ χώρῳ; εἰλόπεδον aber bietet keine Schwierigkeiten mehr. Diese Vermuthung ist jedenfalls glücklicher als die von Giese, welcher (Äol. Dial. S. 236) in dem θ den Artikel erblickte. — S. 115 Anm. finden wir eine treffliche Zusammenstellung von Mediis, die beim Homer causative Bedeutung haben. — Die S. 216 vorgebrachte Deutung des bacchischen Beinamens Εἰραφιώτης von ἐρέφω, bekränzen, lässt sich weniger hören. —

Dass es an anderen solchen glücklichen Einfällen nicht fehlt, wird niemand bezweifeln, der des Verf.'s Regsamkeit und Combinationsgabe, besonders in synonymischer Beziehung, aus anderen Schriften kennt, und wir müssen nur wünschen, dass dem Buche Leser zu Theil werden, welche solche Goldkörner aus einer Menge höchst gewagter Etymologieen auszulesen im Stande sind. Wer dazu nicht ein reifes, nüchternes Urtheil und die nöthige Unbefangenheit besitzt, dem kann das Buch nur schaden, und wer sich nicht eine gewisse Selbständigkeit auf diesem Gebiete zutraut, den müssen wir sehr davor warnen. Der Fehler des Verf.'s liegt in seinen Principien; will er sich vertheidigen, so muss er diese vertheidigen, was aber nur zugleich mit diesem Angriffe auf die Principien der vergleichenden Grammatik geschehen kann. Ein wissenschaftlicher Streit darüber könnte vielleicht ein Interesse gewähren, denn auf diesem Gebiete gilt das, was Plato sagt (Crat. p. 436): δεῖ δὴ περὶ τῆς ἀρχῆς παντὸς πράγματος παντὶ ἀνδρὶ τὸν πολὺν λόγον εἶναι καὶ τὴν πολλὴν σκέψιν, εἴτε ὀρθῶς, εἴτε μὴ ὑπόκειται· ἐκείνης δὲ ἐξετασθείσης τὰ λοιπὰ φαίνεσθαι ἐκείνῃ ἑπόμενα.

Prag, im November 1850. **Georg Curtius.**

Elementargrammatik der griechischen Sprache nebst eingereihten griechischen und deutschen Uebersetzungsaufgaben und den dazu gehörigen Wörterverzeichnissen, so wie einem Anhange von dem homerischen Verse und Dialekte von Dr. Raphael Kühner. 10. Aufl. Hannover. Hahn. 1851. XIV u. 329. S. 8. — 21 ggr. = 1 fl. 35 kr. C. M.

Kühner's grammatische Bestrebungen und Leistungen haben eigentlich zuerst Buttmann's Alleinherrschaft auf dem Gebiete der griechischen Grammatik in vielen Schulen wankend gemacht und allmählich das Gebiet jener Buttmann'schen Herrschaft beschränkt. Kühner ist seit ungefähr zwanzig Jahren unermüdet thätig gewesen, theils durch systematische Behandlung der griechischen Grammatik, theils in der Bearbeitung vorzüglich xenophontischer Schriften dunkele Partieen der griechischen Grammatik aufzuklären und unsicheres festzustellen, und was er in beiden Beziehungen durch seine anerkannte Gründlichkeit verdienstliches geleistet hat, das jetzt noch erst anzeigen zu wollen, würde mehr als überflüssig erscheinen. Aber da seine grammatischen Werke für den Gebrauch in der Schule bearbeitet sind und schon vielseitig Eingang in dieselbe gefunden haben, so kann es nicht unzweckmäfsig sein, dieselben auch einmal in dieser Zeitschrift für den Kreis unserer Gymnasien zu besprechen, ihre Vorzüge und etwaigen Mängel herauszustellen und daran ihre Brauchbarkeit für die Schule zu prüfen. Hr. Kühner schrieb zuerst eine grössere rein wissenschaftlich gehaltene Grammatik, die auch nur für die Förderung der Wissenschaft und in der Schule nur für den Gebrauch des Lehrers bestimmt war. Darauf unterwarf er den in dieser grösseren Grammatik behandelten Stoff einer neuen gründlichen Durcharbeitung und suchte denselben für den Zweck seiner Schulgrammatik zu gestalten durch Ausscheidung alles dessen, was lediglich der wissenschaftlichen Forschung und tieferen Begründung der Sprachgesetze angehört oder sich auf besondere, nur vereinzelt vorkommende Spracherscheinungen bezieht, und durch Verarbeitung alles nach dieser Ausscheidung noch übrigen zu einem zusammenhangenden und in sich abgeschlossenen Ganzen. Der Gebrauch dieser Schulgrammatik und anderweitige Erfahrung begründeten bald bei demselben die Ueberzeugung von dem Bedürfniss einer Elementargrammatik, in welcher der Knabe, so wie er grammatische Formen oder eine grammatische Regel gelernt habe, unmittelbar darauf Gelegenheit erhalte, das erlernte durch beigefügte Aufgaben zum Uebersetzen aus der fremden Sprache in die Muttersprache und aus dieser in jene in Anwendung zu bringen. Hr Kühner ist den Weg von der Höhe der Wissenschaft herab in die Schule gegangen; wir wollen für unseren praktischen Zweck den von der Schule zur Wissenschaft einschlagen, und zwar zunächst das für die Elementargrammatik gesteckte Ziel in's Auge fassen und die Mittel prüfen, die der Hr. Verf. angewendet hat, um dasselbe zu erreichen; später werden wir vielleicht auch die

Schulgrammatik und zuletzt jene grössere griechische Grammatik in diesen Blättern besprechen.

Was also die Absicht betrifft, die den Verfasser bei der Abfassung der Elementargrammatik geleitet hat, so kann dieselbe nur sehr löblich genannt werden, indem den Anfänger nichts mehr ermüdet und einen Gegenstand ihm verleidet, als wenn er viele Wochen, ja Monate hindurch mit der Erlernung von Particularitäten gequält wird, ohne dass er die Aufmunterung geniesst, sich in der Anwendung derselben und in ihrer Verbindung miteinander versuchen zu können, um so mehr, wenn diese Particularitäten dem Anfänger nur in ihrer Anwendung verständlich werden, oder erst spät ihre Anwendung finden und somit weit über die eigentlichen Anfänge hinausliegen. Durch die Einübung an Beispielen wird dem todten Stoffe gleichsam Seele und Leben eingehaucht; die Formen und Regeln werden zum klaren Bewusstsein gebracht, und dem Lernenden wird Sicherheit und Fertigkeit in der Anwendung derselben verschafft. Soll die Elementargrammatik oder, wie ich wegen der angedeuteten Zwecke lieber sagen möchte, das Elementarbuch diese beiden Zwecke, dass der Schüler einfache Regeln lerne und die gelernten sogleich anwende, verbinden, so darf dieses Buch nicht eine vollständige Sprachwissenschaft enthalten, wie sie in gewissem Maſse für den Schüler der oberen Classen erforderlich ist, es darf nicht eine bloss kleinere Grammatik sein, welcher nachher eine grössere folgt; es soll dieses Buch dem Schüler zugleich Grammatik, Lesebuch und Wörterbuch sein und soll ihm für das spätere systematische Studium der Grammatik, wo die Lectüre nicht mehr zur Einübung von einzelnen Regeln für ihn ausgewählt werden kann, zur Vorbildung dienen. Ehedem hatte ein Schüler, nachdem er in einer gewöhnlichen Schulgrammatik durch den Eingang «von der griechischen Sprache und deren Dialekten überhaupt,» dann ausser den Buchstaben, Spiritus und Accenten durch die Prosodie, die Lehre von den Encliticis und von den endlosen Veränderungen der Buchstaben mit unsäglicher, geistabstumpfender Mühe und unter vielen Schweisstropfen sich durchgearbeitet hatte und darauf zu den Declinationen gekommen war, wenn damit ganz kleine Uebungen im Uebersetzen verbunden werden sollten, ausser der Grammatik noch irgend ein dickleibiges Lese- und Uebersetzungsbuch und auch ein Lexikon nöthig, was dem Schüler übermäſsige Kosten und Arbeit verursachte und die besonders am Anfange nöthige Concentration seiner Gedanken und seiner Thätigkeit ganz unmöglich machte. Aber auch noch in diesen Tagen ist mir ein jüngst erschienenes griechisches Lesebuch vorgekommen, von A. F. Gottschik, das im ganzen 344 Seiten 8. zählt und bestimmt ist «für die unteren und mittleren Gymnasialclassen,» also nur bis dahin reicht, wo die Lectüre eines Schriftstellers eintritt, und doch noch nichts von Regeln oder Anweisungen enthält, also nirgend die Grammatik entbehrlich macht. Hr. Kühner hat diese verwirrende Vielseitigkeit aus dem Anfange des grie-

chischen Unterrichtes, wo es, wenn irgend anders, wahr ist: *πολλὰ βιβλία πολλὰ κακά*, zu entfernen und die Regeln wie die damit verbundenen Uebungsaufgaben auf das Elementarische zu beschränken gesucht, und auf diese Weise ein seiner Tendenz und seinem Plane nach durchaus zu empfehlendes und auch nach den Hauptseiten der Ausführung im allgemeinen, wenigstens in der Hand eines geschickten Lehrers, der das unzweckmäfsige zu beseitigen und das weniger gute selbst zu verbessern weiss, ganz brauchbares Elementarbuch geboten, worin ein passender Fortgang von leichteren zu schwereren Uebungen gegeben und im nachfolgenden meistens auf das vorhergehende gehörige Rücksicht genommen ist. Was die Schwierigkeit der Uebungsaufgaben im syntaktischen Theile betrifft, so ist im ganzen der richtige Grundsatz befolgt, dass am Anfange der eigentlichen syntaktischen Uebungen für die Uebersetzungen aus dem Deutschen in's Griechische die Sätze und Perioden, wenn sie nur nicht verwickelt und dunkel sind, gedehnter sein dürfen, als umgekehrt, indem der Schüler im ersteren Falle fast nur nöthig hat, Wort für Wort aus seiner Muttersprache in die fremde zu übertragen, umgekehrt aber einen umfassenden Satz in der fremden Sprache nicht sogleich übersehen und die Beziehungen der einzelnen Theile sogleich herausfinden kann. Dagegen sind andere griechische Beispiele wieder schwerer als die entsprechenden deutschen, und auch weit schwieriger als die sie umgebenden griechischen Sätze; z. B. S. 236, um nur dieses eine statt mehrerer anzuführen, steht unter anderen gleich leichten Beispielen folgendes: *τὴν ἑαυτοῦ γνώμην ἀπεφαίνετο Σωκράτης πρὸς τοὺς ὁμιλοῦντας αὐτῷ* — ferner *οἱ στρατιῶται παρεῖχον ἑαυτοὺς ἀνδρειοτάτους* — und gerade dazwischen auch dieses: *ποιοῦ μὲν φίλους τοὺς ὁμοίως αὐτοῖς τε καὶ τοῖς ἄλλοις χρωμένους, φοβοῦ δὲ τοὺς πρὸς σφᾶς μὲν αὐτοὺς οἰκειότατα διακειμένους, πρὸς δὲ τοὺς ἄλλους ἀλλοτρίως.* Dieser Satz ist bloss in Vergleichung mit den nebenstehenden und mit den entsprechenden deutschen Sätzen an dieser Stelle etwas schwer. Weit schlimmer aber ist es mit folgendem S. 260 aus dem Zusammenhange herausgenommenen Satze: *φίλους, ὅσους ποιήσαιτο καὶ εὔνους γνοίη ὄντας, καὶ ἱκανοὺς κρίνειε συνεργοὺς εἶναι, ὅ τι τυγχάνοι βουλόμενος κατεργάζεσθαι, ὁμολογεῖται Κῦρος πρὸς πάντων κράτιστος δὴ γενέσθαι θεραπεύειν*, wobei H. K. nicht scheint bedacht zu haben, dass der Schüler, dem dieser Satz zur Uebung geboten wird, erst im zweiten Jahre mit der griechischen Sprache beschäftiget ist. In den Händen eines Lehrers, der in dem Buche allen seinen Theilen treu glaubte folgen zu müssen und sich nirgend eine Abweichung oder Veränderung erlauben zu dürfen, wie leider so viele Lehrer, namentlich wo sie mit Anfängern zu thun haben, urtheilen, «ja es steht doch einmal so in dem vorgeschriebenen Buche, und so muss ich es auch in der Weise und Ausführlichkeit und Reihenfolge des Buches mit den Schülern vornehmen,» in den Händen eines solchen Lehrers würde, sage ich, das Buch des Hrn. K. den Anfängern noch vielfach zur Qual und an vielen Stellen keineswegs zu dem gewünschten Nutzen gereichen. Freilich ist es gut,

wenn dem Lehrer und somit auch dem Schüler alles, was in seinem Lehrbuche steht, heilig sein kann, aber wollte man alle Bücher verwerfen, worin dieses nicht der Fall ist, wie wenige würden bestehen können! Und der Lehrer soll doch nicht auch das verkehrte, weil es einmal im Buche steht, unverändert festhalten wollen! Er soll vielmehr seinerseits dasselbe für sich und seine Schüler, sowie auch für Schule und Wissenschaft überhaupt, zu vervollkommnen trachten. Und so wollen auch wir das vorliegende im allgemeinen verdienstliche Elementarbuch durch Hervorhebung einzelner Mängel, die dann zur Prüfung auch anderer Theile desselben führen können, nach Kräften zu verbessern suchen.

Herr Kühner hat sich ein rühmliches Ziel vorgesetzt, aber, wie es scheint, nicht überall den Muth gehabt sich loszureissen von dem, was vom Ziele abführen muss; er hat zu vieles eingemischt, was nicht zu den für den Anfänger nöthigen Elementen gehört, vieles nicht an die rechte Stelle gesetzt: indem in einem Elementarbuche vorangeschritten werden muss, wie es der Fortgang vom leichteren zum schwereren in der Entwickelung und Ausbildung des Stoffes erheischt; an einigen Stellen vermisst man strenge Consequenz und Gleichmäfsigkeit in Behandlung des Stoffes zur Erreichung des vorgesteckten Zieles, anderwärts auch Genauigkeit und Gründlichkeit in der Auffassung. Wir beginnen mit den eigentlichen Elementen, dem Alphabet, und fragen zunächst, warum hat H. K. nicht zuerst das ganze gegeben, wie es für den Anfänger angenehmer und fasslicher ist, als mit den zerlegten Theilen zu beginnen, die dann wieder zusammengesetzt werden müssen? Der Schüler kennt das Alphabet seiner Muttersprache und wenigstens auch das lateinische, und will nun sogleich auch das griechische ganz übersehen, ehe er an das zerlegen geht, wozu eine Reflexion erfordert wird, die ihm nicht zuzumuthen ist, wenn er nicht das ganze übersehen hat; aus dem ganzen muss er sich heraussuchen, was dem Alphabet seiner Muttersprache oder dem lateinischen entspricht. Etwas anderes ist es, wenn das kleine Kind überhaupt anfängt mit Buchstaben zu verkehren und dadurch seine Organe zu bilden; ist es aber über die Schwierigkeiten dieses Anfanges hinaus, dann sind sie in der Hauptsache auch für jede fernere Sprache überwunden. Hr. K. hat aber seine Lehre vom Alphabet so eingerichtet, als wenn ein fünfjähriges Kind damit anfangen sollte buchstabiren und lesen zu lernen. Wollte er aber einmal für den Anfänger stufenmäfsig und nach der natürlichen Entwickelung der Laute zu Werke gehen, dann durften sicher erstens nicht die Vocale voranstehen, die sich beim Kinde so früh nicht einstellen, und zweitens musste er die Reihe der Consonanten nicht mit den Kehllauten eröffnen, zu denen das Kind ja zuletzt erst kommt, sondern mit den Lippenlauten, mit welchen es denen ihre Namen gibt, denen es selbst seinen Ursprung verdankt; dann folgen die Zungenlaute und zuletzt erst die Kehllaute. Hat Hr. K. aber einen solchen natürlichen Entwickelungsgang nicht befolgen wollen, so fragt man vergebens nach einer sicheren Richtschnur, die ihn bei der Anordnung der Buch-

staben geleitet habe. Die Bezeichnung der zweiten Eintheilung der Consonanten nach dem grösseren oder geringeren Einflusse der Organe auf ihre Bildung in a) halblaute (*semivocales*), b) *mutae* (starre) *) ist unrichtig, denn nach dieser Anordnung sollte man glauben, dass auf die Semivocales λ, μ, ν, ϱ, σ der grössere Einfluss geübt wurde; aber die Thätigkeit der Lippen ist ja bei μ viel geringer, als bei π und φ; daher beim Kinde zuerst das μ — m sich einstellt, dann bei entwickelter Thätigkeit der Organe das π und φ; eben so ist diese Thätigkeit bei λ, ν, ϱ geringer, dagegen grösser bei σ; endlich würde für die Kehllaute kein Unterschied sein und die angegebene Unterscheidung nicht einmal Anwendung finden, da diese alle zu den *mutis*, also nach Kühner's Anordnung zu den unter geringerem Einflusse der Organe entstehenden gehören, während gerade bei der Kehle am offenbarsten ein verschiedener Einfluss ist, nämlich bei χ viel stärker als bei γ und ϰ. Besser ist die Unterscheidung bei Buttmann nach ihren Eigenschaften, mit welchen sie in der Aussprache hervortreten, und man muss nicht etwa das gute, das schon ein anderer gegeben hat, verändern wollen, bloss um selbst etwas neues zu geben. Die Eintheilung der *mutae*, S. 2, nach ihren Namen in K-, T- und P-Laute ist überflüssig und unrichtig: denn erstens bildet der zur Bequemlichkeit aufgestellte Name keinen inneren Eintheilungsgrund, und zweitens sind die K-Laute nur Kehllaute, die T-Laute ein Theil der Zungenlaute, die in *semivocales* und *mutae* zerfallen, und gleicherweise die P Laute ein Theil der Lippenlaute, zu welchem nur noch das μ kommt. Daher ist Hr. K. im §. 8. auch genöthiget gewesen, die Erklärung, dass P- und K Laute vor T-Lauten diesen gleichartig sein müssen, noch durch die weitere Erklärung verständlich zu machen, dass vor einer *tenuis* nur wieder eine *tenuis*, vor *media* nur *media* und vor *aspirata* nur *aspirata* stehen kann. Jede Eintheilung muss systematisch sein, und wenn auch in einem Elementarbuche das System nicht wissenschaftlich entwickelt wird, so darf die Eintheilung und Anordnung darum nicht dem wissenschaftlichen Grundsatze zuwider laufen. Für den Anfänger sind die Buchstaben so wichtig, wie für den Vorangeschrittenen die syntaktischen Regeln, darum hoffe ich nicht nutzlos die Buchstaben hier so ausführlich besprochen zu haben.

S. 4. ist die Anmerkung, dass in der Krasis das *iota subscr.* nur dann gesetzt werde, wenn das ι dem letztern der beiden vermischten Vocale angehöre, mindestens im Ausdrucke ungenau, indem das ι, wenn es mit einem anderen Vocal in der Aussprache verbunden ist, nicht diesem Vocale, sondern einem Diphthong angehört; man sage deutlicher und bestimmter dem Anfänger, dass in der Krasis, wie

---

*) Warum einmal der deutsche, das anderemal der lateinische Name vorangestellt ist, sieht man nicht ein; in Classificationen und Benennungen der Classen muss man bis auf das kleinste genau und consequent sein, hier schon, weil der Schüler vom Lehrer es lernen soll.

auch in der Contraction, das *iota subscr.* gesetzt werde, wenn das ι die letzte Stelle von den zu vermischenden Vocalen einnehme. Noch weniger genau und richtig ist S. 5 die Erklärung der Elision, die darin bestehe, dass ein Vocal vor einem Worte, welches mit einem Vocale beginnt, ohne weitere Veränderung abgeworfen werde, während doch nur ein kurzer Vocal, am Ende eines Wortes, ausfallen kann: denn die seltene Elision von αι in passivischen Endungen ist ja nur dichterisch, wozu noch kommt, dass diese Endung αι, sowie im Nom. Plur. der 1. und 2. Declination αι und οι, in Beziehung auf den Accent für eine Kürze gilt, also überhaupt für keine volle Länge scheint gegolten zu haben. Es durfte hier überhaupt aufmerksam gemacht werden, dass die Häufung und das Zusammentreffen mehrerer Vocale und der dadurch bewirkte Hiatus, von welchem im ganzen Buche nicht die Rede ist, ausser im Anhange vom ionischen Dialekte, auf verschiedene Weise von den Griechen vermieden wird. Die Anmerkung, dass das ν ἐφελκυστικόν regelmäfsig am Ende eines Buches oder eines grösseren Abschnittes einer Schrift stehe, ohne dass ein Vocal folge, ist höchst überflüssig und in ihren Consequenzen unrichtig, indem es ja am Schlusse jedes Satzes vor einer stärkeren Interpunction und in der gebundenen Sprache am Ende jedes Verses steht. Die Ausführung des «Wandels der Consonanten in der Flexion und Ableitung» durch drei volle Seiten, besonders die Anwendung dieser Lehre auf's Verbum ist für den Anfänger grösstentheils unverständlich, z. B. S. 6—8, Nro. 3—10, mit den vielen Anmerkungen über allerlei Formen des Verbums, und Nro. 11 sogar über das Augment, was alles nicht an diese Stelle, sondern in die Flexionslehre gehört. Hier zeigt auch Hr. K. zu sehr die Absicht, recht viel zusammen zu häufen, und es ist zu befürchten, dass er allmählich in die Buttmann'sche Gründlichkeit, oder vielmehr gründliche Ausführlichkeit verfalle, wenn er sich nicht streng auf das Elementarische beschränkt. Wollte er aber einmal so viele Regeln hier schon ausführlich geben, so musste er auch eine jede vollständig geben: denn Unvollständigkeit in Anführung der Regeln oder der Ausnahmen von denselben verleitet zu Irrthume; so durfte bei Anführung der Regel S. 7 Nro. 8, dass, wenn vor σ ein ν mit τ oder θ ausfällt, dann der kurze Vocal vor dem σ gedehnt wird, die Ausnahme des Dat. Plur. der Adjectiva in εις nicht übergangen und erst S. 39 so nebenbei und ganz versteckt angeführt werden, als wenn diese Adjectiva nichts mit der angeführten Regel gemein hätten. Auch ist an derselben Stelle, §. 8 Nro. 9—10 und in Anmerkung 7—8 die Regel, nach welcher z. B. φιλέω im Perf. nicht φεφίληκα, sondern πεφίληκα hat, ganz unrichtig aufgefasst, als wenn bei den Wörtern, deren Stamm mit τ beginnt und mit einer *aspirata* schliesst, die Aspiration, wenn die *aspirata* unter gewissen Bedingungen in einen nicht aspirirten Consonanten verwandelt werden muss, dann auf die vorhergehende *tenuis* τ über-

gehe und dadurch diese in die *aspirata* ϑ verwandelt werde. Eine solche Zurückversetzung der Aspiration, wenn sie sonst vor den mit ς, τ und μ anfangenden Bildungssylben stehen sollte, — diese sind nämlich die von Hr. K. gestellten Bedingungen — auf die vorhergehende *tenuis* wäre gekünstelt, so wie die ganze Auffassung dieser Aspirationsverwandelung von Hr. K. eine gekünstelte ist; in der freien Entwickelung und Bildung einer Sprache aber ist alles natürlich. In allen dahin gehörigen Wörtern, z. B. τρέφω, ϑρίξ, τρίχες, ταχύς, liegt eine doppelte Aspiration im reinen Stamme zum Grunde; aber das feine Gefühl der Griechen sträubte sich gegen die Aufeinanderfolge zweier Silben in einem Worte, wovon jede mit einer *aspirata* anfangen sollte, und sie sprachen daher am Anfange der ersteren Silbe eine *tenuis* statt einer *aspirata*, liessen aber diese wieder eintreten, wo in der Flexion die *aspirata* der zweiten Sylbe in einen anderen Buchstaben verwandelt wurde. Daher erklärt man sich πεφίληκα, κέχυκα, τίϑημι in gleicher Weise, wie τρίχες und ϑριξίν von ϑρίξ, ϑρέψω, τέτροφα, τέϑραμμαι von τρέφω. Wo die *aspirata* der zweiten Sylbe auf irgend eine Weise, selbst durch unmittelbare Verbindung mit einer anderen *aspirata*, etwas gemildert wurde, da wurde auch in der ersten Sylbe die *aspirata* geduldet, z. B. ἐϑρέφϑην, τεϑράφϑαι und in gleicher Weise ἐϑάφϑην, τεϑάφϑαι von ϑάπτω; wo diese Milderung aber nicht eintritt, z. B. in ϑύω, ϑέω-τίϑημι, da muss auch im Aor. 1. Pass. das ϑ des Stammes in τ übergehen, ἐτύϑην, ἐτέϑην. Daher erklärt sich ebenfalls, warum im Imperat. Aor. 1. Pass. die Endung ϑι, die im Imperat. A. 2. Pass. und in anderen Imperativen offenbar ist, in τι übergeht, indem die charakteristische Sylbe ϑην-ϑη des Aor. 1 Pass. nicht füglich verändert werden kann, und auch wo dem ϑην eine andere *aspirata* vorhergeht, wie in ἐτύφϑην, die für das ϑην bewirkte Milderung nicht auf das nachfolgende ϑι wirkt; gleichwie in den anderen Fällen die in die Mitte eingetragene dritte *aspirata* die vorangegangene erste erträglich macht. Von allem diesem kann Hr. K. mit seiner gesuchten und zersplitternden Erklärungsweise keine Rechenschaft geben. Klar wird endlich daher für ἔχω von ἔχ, nicht nur, warum es im futuro ἕξω hat, obgleich es nicht, wie Hr. K. für seine Erklärung als Bedingung aufstellt, mit τ anfängt, sondern auch, wie das für den spiritus asper gesetzte σ hineinkommt und in den synkopirten Formen ἔσχον (aus ἔσεχον) und ἔσχηκα mit χ verbunden geduldet wird; und dass dieses σ für den Spiritus asper eingetreten ist, wie in sex für ἕξ, super für ὑπέρ u. m. a., erkennt man schon an der Analogie von ἕπω-ἕπομαι, wovon der Aor. 2. ἔσπον und im Medium mit einer Reduplication des Spir. asp. = sigma, nämlich ἑσπόμην, woher auch die Beibehaltung dieser Reduplication in ἑσπέσϑαι, ἑσπόμενος. Doch genug von dieser an sich klaren Sache, die aber Hr. K. nicht nur unzeitig besprochen, sondern auch durch unnatürliche Auflösung in allerlei künstliche Regeln getrübt hat.

Die Lehre von der Quantität hat Hr. K. ganz richtig auf das für die Accentlehre nöthige beschränkt; nur die Anmerkung über die Quantität eines kurzen Vocales vor einer *muta cum liquida* ist hier überflüssig und gehört in die Verslehre, musste aber, wenn sie einmal hier Platz finden sollte, auch vollständig erscheinen, namentlich mit der erst später erwähnten Ausnahme des ionischen Dialektes. Dergleichen Zerstückelungen eines Gegenstandes und auch übertriebene Zerspaltungen in allerlei Arten kommen häufig im Buche vor, namentlich in der Eintheilung und Anordnung der Substantiva nach der dritten Declination und der Verba, wodurch die Uebersicht und auch die Auffassung des ganzen und der Hauptregeln bedeutend erschwert wird; und will man über irgend etwas Belehrung suchen, so wird der dadurch entstandene Mangel durch alle fünf beigefügten Wörterverzeichnisse gar nicht gehoben; selbst in diesen liegt eine die Brauchbarkeit derselben beschränkende Uebertreibung. Das fünfte, griechisches Wortregister, musste dem griechisch-deutschen Wörterverzeichnisse einverleibt werden, damit nicht viele, ja fast alle, zweimal gegeben zu werden brauchten, und damit der Leser wüsste, dass er alles Griechische in dem einen Verzeichnisse zu suchen habe; ebenso durfte in einem Elementarbuche das Verzeichniss der griechischen Eigennamen nicht von den übrigen Wörtern getrennt werden. Was Hr. K. wahrscheinlich damit gewinnen wollte, das Schreiben des deutschen Wortes unterlassen zu dürfen, das stand ihm auch frei, wenn er die Eigennamen in das Hauptverzeichniss eingereiht hätte. In den Wörterverzeichnissen selbst hat nun Hr. K. bald die entsprechende deutsche oder griechische Bedeutung hinzugefügt, bald nicht, und dadurch wiederum ein mehrmaliges, für den Anfänger mühevolles Suchen verursacht, so dass man bei den fünf Wörterverzeichnissen oft Mühe hat irgend etwas zu finden. Noch eine äussere Ausstellung erlaube ich mir, dass die Ueberschriften der Paragraphe mit zu kleinen Typen und auch oft mit zu geringem Spatium gedruckt sind, gerade als sollten die Kennzeichen und Namen des behandelten Stoffes versteckt werden. — In §. 10. lit. c. ist die Bemerkung, dass der Gravis zweitens statt des Acutus zur Unterscheidung gewisser Wörter, als: τὶς, *aliquis*, und τίς, *quis?*, gebraucht werde, ganz unrichtig und kann nur zu irriger Vorstellung verleiten. Der Unterschied ist gegeben durch die Natur der Wörter, und diesem entsprechen bloss die äusseren Zeichen; man muss vielmehr sagen, dass das Interrog. τίς wegen seiner nachdrucksvollen Bedeutung und meist isolirten Stellung nie den Acutus in den Gravis herabsinken lässt; das andere Wort ist dagegen wegen seiner Unselbständigkeit enklitisch und kann so nie in den Fall kommen τὶς geschrieben zu werden *); daher man auch

*) Es könnte dieses nur etwa am Anfange des Satzes sein: aber da findet es in der fraglichen Bedeutung nicht seine Stelle. Das, soviel ich weiss, einzige Beispiel dafür ist Aesch Ch. 652. τὶς ἔνδον, welches

nicht sagen kann, wie doch H. K. thut S. 13 Nro. 2 und 4, φιλεῖ τις und ἄνθρωπός τις stehe statt φιλεῖ τὶς und ἄνθρωπος τὶς; das Indefinitum würde für sich allein eben so gut τίς heissen, wie das Interrogativum, und also ebensowohl mit dem Acut stehen, wie H. K. die Indefinita πώς, πού, ποί u. s. w. bezeichnet, die doch vermöge ihrer dem Indefinitum τίς ganz ähnlichen Natur und ihres ganz gleichen Unterschiedes gegen die Interrogativa πῶς, ποῦ, ποῖ auch πὼς, ποὺ, ποὶ geschrieben werden müssten. Wozu wird endlich die schon §. 10. 1. c. gegebene Regel von der Dämpfung des Acutus auf der Endsylbe der Wörter im Zusammenhange der Rede §. 12. 1. mit denselben Worten wiederholt? Die Erklärung der barytona, «wenn die ultima unbetont ist», §. 10. 3. f., ist unbestimmt und für den Schüler, der doch auch nach dem warum fragt, nicht zu begreifen; warum nicht nach der Bezeichnung der Alten gesagt, weil auf solchen Sylben der βαρύς, Gravis, ruhe —? Auch sind §. 12. die Veränderungen des Accentes für den Anfänger zum Theil unverständlich, weil kein Grund angegeben ist: auch darin soll man elementarisch fortschreiten nach dem Fortgange des Stoffes im Satze mit Anführung des Grundes, so dass allmählich die Regeln aufgestellt werden, wie sie der Anfänger begreifen kann, und durch den Lehrer werden sie repetendo gesammelt, auch im Buche selbst beim weiteren Fortschreiten auf die schon aufgestellten die nöthigen Beziehungen genommen, und es ist kein leeres Stroh gedroschen, keine Zeit auf unverständliches nutzlos und zur Qual des Schülers verwendet worden. Denn das ist gerade das Wesen des Elementarischen, dass man in dem mit dem Satze sich erweiternden Stoffe vom leichteren zum schwereren fortschreitet und nicht systematisch geordnet den ganzen wissenschaftlichen Stoff über jeden einzelnen Punct und Redetheil in demselben wie in einer wissenschaftlichen Grammatik niederlegt. In einem Elementarbuche soll man mit den Buchstaben und ihrer Anordnung beginnen, dann zu der Verbindung derselben, zu Sylben und Wörtern, übergehen und die im Griechischen eigenthümlichen Zeichen der Wörter besprechen; darauf zu den einfachsten Verbindungen der Wörter, zum einfachen Satze übergehen und mit der Ausbildung desselben allmählich fortschreiten, und was in diesen Satzverbindungen sich elementarisches ergibt, das gelegent-

---

Hermann übersetzt *ecquis intus*. Aber der Sinn der Stelle erfordert τίς ἔνδον, *quis intus*? — womit Orestes seinen Unwillen oder seine Verwunderung ausspricht, wer doch drinnen sein möge, der sein Pochen nicht höre, und so wird es auch von Neueren geschrieben. Die Frage, ob jemand drinnen sei, würde nichts heissen; und selbst nach der Hermann'schen Auffassung, *ecquis*, würde es ja nicht das Kühner'sche *aliquis* sein. In gleichem Sinne glaube ich τί φημι bei Soph. Trach. 865 auffassen und die andere Erklärung, sage ich etwas, verwerfen zu müssen, was auch die Meisten thun; jedenfalls entscheidet diese Stelle nichts, da wegen des φημι schon τί geschrieben werden müsste Doch es muss ohne Zweifel als Interrogativum genommen werden.

lich besprechen und dafür eine feste Regel aufstellen, auf die dann im nächsten Falle verwiesen werden kann. Alles, was in die Syntax gehört und was erst bei Verbindungen der Wörter zum Satze vorkommt, das soll man nicht vor aller Kenntniss der einzelnen Redetheile behandeln. In der Anmerkung 1. zu §. 11. spricht es sich deutlich aus, dass die unmittelbar vorhergehende Lehre über *Veränderung und Wanderung des Tones in der Flexion und Contraction* vorzeitig aufgestellt ist, indem Hr. K. selbst erklärt, *die besondern Fälle der Veränderung des Tones in der Flexion und die dabei vorkommenden Abweichungen von den angegebenen Regeln erst weiter unten bei der Lehre von der Betonung der einzelnen Sprachtheile anführen zu können.* Die Regeln sind also für jetzt noch bedeutungslos, wenigstens nutzlos. Auf diese Weise hat Hr. K. gerade, was er beim ersten Unterrichte vermieden wissen will, dass nämlich der Anfänger so lange mit unverständlichen und für ihn inhaltlosen Dingen beschäftiget sei, doch nicht vermieden: die Regeln werden vorläufig aufgestellt ohne eigentlichen Stoff, und wo der Stoff behandelt wird, da werden bloss die Ausnahmen gegeben, während doch die s. g. Ausnahmen für die Flexion der Nomina und Verba eigentlich für diese erst die Regeln sind; hat man diese an ihrem Orte gegeben und angewendet, so ergeben sich zuletzt allgemeine und als solche dann auch verständliche Regeln. Auch die Lehre von den Procliticis, besonders aber von den Encliticis gehört nicht zu den vorläufigen elementarischen Regeln, sondern zur Satzlehre. Die Definition der Encliticae: *dass sie gewisse ein- und zweisylbige Wörter seien, welche in dem Zusammenhange der Rede in gewissen Fällen mit einem vorhergehenden Worte so eng verbunden seien, dass sie ihren Ton entweder verlieren oder auf das vorhergehende Wort werfen*, ist mangelhaft: hier ist das Wesen mit einer beiläufigen Folge verwechselt; schrieben die Griechen keine Accente, so würde nach jener Definition kein Grund mehr vorhanden sein die fraglichen Wörtchen enklitisch zu nennen. Encliticae sind Wörtchen, die sich vermöge ihrer unselbständigen Natur so eng an das vorhergehende Wort anschliessen, dass sie mit demselben gleichsam eines ausmachen, z. B. ὅςτις, und daher auch ihren Accent mit dem des vorhergehenden Wortes vereinigen, so dass unter den bestimmten Bedingungen entweder beide Wörter nur einen Accent haben, oder die Enclitica ihren Accent auf das vorhergehende Wort wirft, oder auch selbst ihren Ton behält, welchen letzten Fall Hr. K. zusätzlich in Nro. 3 mit der unverständlichen Redensart anführt, *dass ein Paroxytonon die Inclination einer zweisylbigen Enclitica verschmähe*, was zudem in seiner Definition gar nicht begründet ist. Hier ist von *verschmähen* keine Rede, sondern bloss davon, ob der Accent des ersteren Wortes für das zweite noch ausreichend sei oder nicht. Ueberhaupt zeichnet sich die Lehre von den Encliticis nicht durch Einfachheit, Klarheit und passende

Anordnung vor der Buttmann'schen aus. Dass das Präsens Indicat. von εἶναι nur dann enklitisch ist, wenn es als Copula steht, nicht aber, wenn es selbst vollständiges Prädicat ist, hat Hr. K. nicht unterschieden. Dagegen sind auch durch die ganze Formenlehre hindurch einige spezielle Bestimmungen, die man bei Buttmann vermisst, ganz passend und wohl zu beachten, nur hin und wieder in zu grosser Ausführlichkeit und zu sehr zersplittert. Zweckmäfsig ist auch, und natürlich durch den Plan des Buches bedingt, die Voranschickung einiger Verbalformen vor der Lehre vom Nomen, wobei man darüber rechten könnte, ob nicht zuerst das Substantiv mit Artikel und Adjectiv behandelt und nebenher sogleich bei der ersten Declination in Beispielen durch das Verbum εἶναι zu Sätzen verbunden werden sollte; aber das wenige, was Hr. K. vom Verbum vorausschickt, ist an sich zweckmäfsig, für einfache Sätze genügend und kann selbst den, der die andere Weise verfolgen will, gar nicht stören.

In §. 22 ist die Bezeichnung des Genitives als Casus des thätigen Objectes unverständlich und jedenfalls in der weiteren Bezeichnung des woher schon mit eingeschlossen. Dann dient die blosse Hinstellung eines Genitives, Datives und Accusatives gar nicht zur Erläuterung der gegebenen Definition: wie die Beispiele beim Nominativ und Vocativ, der Vater schreibt — Knabe, gib Acht! — Die Lehre vom Substantiv im vierten Capitel, §. 20 ff., ist sogleich nach dem Anfange zu sehr zerstückelt durch die Einschiebung der wenigen mangelhaften Notizen über das Adjectiv und besonders durch das noch gar nicht hierher gehörige, den Declinationen vorausgeschickte Verzeichniss der Präpositionen, die ja ein Verhältniss zweier Begriffe, Personen oder Sachen zu einander bezeichnen. Vom Adjectiv sollte erst nach dem Substantiv, wenigstens der ersten Declination, oder auch nach der ersten und zweiten gehandelt werden, weil es da schon in einer gewissen Vollständigkeit besprochen werden kann, so weit es selbst zu den zwei ersten Declinationen gehört. Präpositionen durften nur gelegentlich erwähnt oder höchstens die Uebersicht derselben erst nach dem Nomen gegeben werden: denn die Lehre davon gehört in die Syntax hinein. Hr. K. aber lässt sonderbarerweise den Anfänger im Griechischen als ersten eigentlichen Stoff die Präpositionen erlernen. — In §. 26 wird unter lit. a der Nom. ᾱ oder ᾰ der 1. Declin. angeführt mit dem Genit. ας, dann unter lit. b der Nom. ᾰ mit dem Genit. ης, dann unter lit. c in ganz unrichtigem Ausdrucke hinzugefügt: «In den übrigen Fällen geht der Nominativ auf η aus,» als wenn die Fälle a und b an gewisse Bedingungen geknüpft wären: das α ist vielmehr in beiden Fällen positiv als eine Nominativ-Form hingestellt; eben so musste als zweite Form η hingestellt werden, so dass der Nominativ theils in α, theils in η ausgeht. Ferner sind als Bedingung, unter welcher das ᾰ des Nominatives im Genitiv in η übergehe, die Buchstaben λ, λλ, σ, σσ, τ, ϱ, ζ und ψ vor α gestellt, und gleich darauf das Paradigma λέαινα doch auch mit dem Genitiv λεαίνης. Ebendaselbst Nro. 2. heisst es, dass, wenn dem α ein ε oder ein α vorangehe, in *einigen* Wörtern das

έα in ῆ und άα in ᾶ contrahirt werde; daraus muss man vermuthen, dass in anderen Wörtern anders contrahirt werde; wo aber erstens άα anders als in ᾶ contrahirt werde, ist mir wenigstens unbekannt, und sollte auch erwähnt werden; hat aber zweitens Hr. K. bei έα schon an die Adjectiva auf εος von Stoffnamen gedacht, von denen das Femininum έα, wenn ein Vocal oder ein ϱ vorhergeht, in ᾶ contrahirt wird, so sollte das angeführt werden, oder Hr. K. musste nicht sprechen von einigen Wörtern. Ebenso war eine Bemerkung nöthig über die Contraction des Femininums der Zahlbegriffe ἁπλόος u. s. w., da in demselben §. 20 unter den Beispielen zur Uebung Nro. III. schon ἀϱγυϱᾶ und ἁπλῆ vorkommen, wobei gleichzeitig die Contraction des Neutrum plurale der Adjectiva multiplicativa όα in ᾶ erwähnt werden konnte. Unter den besonderen Regeln für die erste Declination heisst es Nr. 5: „Nach Beschaffenheit der Quantität der Endsylben ändert sich der Accent des Nominativs auf folgende Weise: a) die Oxytona werden im Genitiv und Dativ aller drei numeri Perispomena.“ Die Begründung dieser an sich richtigen Bestimmung ist unrichtig: denn diese Veränderung geschieht nicht nach Beschaffenheit der Quantität der Endsylbe, indem z. B. in τιμή — τιμῆς das ή des Nominatives eben so lang ist, wie das ῆ des Genitives. Die unter lit. b, c, d folgenden Bestimmungen über die Veränderungen des Accentes nach Beschaffenheit der Quantität der Endsylbe sind ganz allgemeine Regeln, keine besonderen der ersten Declination, liegen übrigens schon in den §. 10 und 11. gegebenen allgemeinen Bestimmungen, auf welche hier höchstens eine kurze Beziehung Statt finden durfte. — In §. 30 ist die Bestimmung, dass in der attischen 2. Declination das ω durch alle Casus bleibt, schon an sich hinreichend und ganz verständlich, aber der schwer zu behaltende Zusatz, „also aus οο, ε, α wird ω, aus ος, ον, ους wird ως, ων, ως, aus οι, οις, οιν wird ῳ, ῳς, ῳν“ ist weder elementarisch noch wissenschaftlich. — In §. 31 ist als Nominativ-Endung der 3. Declination aufgestellt ς, daneben das Neutrum unbestimmt gelassen, als wenn alle Masculina und Feminina im Nominativ in ς ausgingen, und unmittelbar darunter steht gerade als Beispiel ὁ θήϱ, aber nicht etwa für eine andere Endung des Nominatives, sondern für die Bildung der Casus obliqui, und gleich nachher folgen in der Geschlechtseintheilung mannigfaltige Endungen mit ν und ϱ und auch die in ω; im Dativus Pluralis ist der Druckfehler οιν für σιν unbemerkt geblieben. — Aus der in §. 30. 3. gegebenen Bestimmung, dass die mehrsylbigen barytonirten Substantiva auf ις und υς, deren Stämme auf einen T-Laut ausgehen, für den Accusativ in der Prosa statt der Form auf α die andere auf ν annehmen, sollte man vermuthen, dass in der Poesie das α ausschliessend gebraucht werde: aber Homer braucht beide Formen z. B. von ἔϱις, und auch bei den Tragikern kommt die Endung ν vor, so Eur. Cycl. 328. Διὸς βϱονταῖσιν εἰς ἔϱιν κτυπῶν. — In §. 33. mussten unter den Ausnahmen von der Regel, dass die einsylbigen Wörter im Ge-

nitiv und Dativ aller Numeri auf der Endsylbe betont sind, auch die einsylbigen Participia als durchweg ausgenommen erwähnt werden; später beim Verbum findet sich diese Ausnahme in den Beispielen zwar beobachtet, aber nicht ausgesprochen; die Auslassung derselben verleitet zu irriger Auffassung. — In §. 35, in welchem die Wörter behandelt werden, deren Nominativ den kurzen Endvocal des Stammes, ε oder ο in η oder ω gedehnt hat, findet sich erstens das unregelmäfsige χείρ erwähnt, zweitens heisst es, nachdem schon viele dahin gehörige Wörter angeführt sind, schliesslich in Anm. 4 (ungenau): „Hierher gehören a), b), c)," nämlich einige Adjectiva, gleich als wenn nichts anderes dahin gehörte. Auch sind hier zu viele Abweichungen von der gewöhnlichen Declination angeführt, die dem Anfänger die Uebersicht und das Erlernen des gewöhnlichen erschweren und kaum in eine systematische Schulgrammatik gehören, wo sie am passendsten in ein Verzeichniss von unregelmäfsigen Declinationen gebracht werden können. Auch in der Anführung von Wörtern muss man nicht zu sehr nach Vollständigkeit streben, noch auch zu sehr fremdartige Wörter in die Verzeichnisse bringen, wenn nicht gerade die Vollständigkeit einer Regel oder der Ausnahmen von derselben durch Anführung der vollen Zahl der Wörter bedingt ist; bei einer Regel ist Vollständigkeit in Anführung der Theile nöthig, nicht aber bei Anführung von einfachen Beispielen. Durch das Uebermafs von Einzelheiten wird nur das Lernen erschwert. — In §. 39 heisst es, „die Stämme der zu dieser Classe gehörigen Neutra gehen auf τ und κτ aus, als wenn es mehrere mit κτ gäbe, da γάλα — γάλακτος doch ein Anomalon ist und §. 47 unter den unregelmäfsigen Substantiven aufgeführt wird, mithin nicht zugleich zu einer Regel gehören kann gerade mit dem, worin die Unregelmäfsigkeit eben besteht. — Nach den Declinationen folgen §. 48 sogleich die unregelmäfsigen Adjectiva, obgleich noch keine Uebersicht von den Formen der regelmäfsigen gegeben worden ist, was doch wünschenswerth scheint, obgleich sie zerstreut den Declinationen der Substantiva angeschlossen worden sind. Die Uebersicht der Comparationsformen §. 50 ist im ganzen zweckmäfsig, aber in einzelnen Dingen vermisst man wieder die Consequenz, z. B. unter lit. c. ist die Rede von den Formen τερος und τατος, und Anm. 1. wird φίλος angeführt mit μᾶλλον φίλος und φίλτατος, und das bei Homer so häufige φιλτερος wird nicht erwähnt, da durch die Elementargrammatik doch auch für die homerische Lectüre gesorgt sein soll, obgleich nach meiner Ansicht die Lehre vom ionischen Dialekte nicht in ein Elementarbuch gehört. Wenn das alles schon in einem solchen Buche abgemacht ist, was soll dann am Ende noch in eine eigentliche Schulgrammatik gehören, die doch für die Stufe, auf welcher Homer gelesen wird, Bedürfniss geworden sein muss! — Der §. 66. über die Bezeichnung der Zahlen durch Buchstaben gehört nicht in ein Elementarbuch hinein und ist auch ohne Beispiele zur Anwendung gelassen; dagegen mussten neben der sonstigen Vollständigkeit von

den multiplicativen Zahlwörtern mehr Beispiele als das einzige διπλοῦς angeben werden. Auch sind die Zahladverbien ohne alle Anwendung angeschlossen. — Was kann endlich §. 73. II. der Schüler sich richtiges denken bei den Worten, der «Conjunctiv der historischen Zeitformen wird in der griechischen Grammatik Optativ genannt; vgl. γράφοιμι mit *scriberem*» ? — die doch an der Stelle, wo er sie liest, für ihn verständlich sein sollten, während sie dieses wahrlich nicht sind, eben so wenig, als sie richtig sind.

Diese wenigen Hindeutungen mögen genügen, um auf ähnliche Ungenauigkeiten und Mängel in der weiteren Lehre vom Verbum und im syntaktischen Theile aufmerksam zu machen. Es würde mir eine angenehme Genugthuung sein, durch dieselben auch meinerseits etwas zur Vervollkommnung dieses sonst verdienstlichen Buches beigetragen zu haben.

Wien, im November 1850.

Al. Capellmann.

---

1. Eiselein, Jôsuâ, deutsche Sprâchlehre für Schûlen. Aufszûg und Umarbeitung seiner Grammatik nâch Jakob Grimm. Constanz, Verlâgsbuchhandlung Belle-Vue. 1847. VI. u. 229 S. 8. — $^2/_3$ Rthlr. = 1 fl. 12 kr. C. M.
2. Bauer, Friedrich. Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik für die unteren und mittleren Classen höherer Bildungsanstalten. Nördlingen, Beck. 1850. VI. u. 121 S. 8. — $^1/_2$ Rthlr. = 54 kr. C. M.

Die beiden Hauptrichtungen in der Behandlung der deutschen Grammatik, welche sich in der Grimm'schen und Becker'schen Schule kund geben, haben auch in einer Reihe von Schulbüchern ihre Vertretung gefunden. Die Einseitigkeit beider Schulen ist hier, wo das höhere wissenschaftliche Verdienst dem praktischen weicht, fühlbar hervorgetreten. Die Schule Grimm's ist in der Laut- und Formenlehre und der gesammten Etymologie tüchtig und fest, die Syntax aber ward von ihr nur wenig angerührt; die Becker'sche Schule vernachlässiget, was Grimm sorgsam und gedeihlich pflegte, und wirft ihre ganze Kraft auf die Sprachlehre, wo sie ihre Neigung zur Abstraction befriedigen konnte, und oft zum Uebermafse befriedigte. Es ist genug anerkannt, dass zu einer allseitig genügenden deutschen Sprachlehre eine Verbindung zwischen der historischen nnd der philologischen Schule eingegangen werden müsse, dass zu der sprachlichen Thatsache auch ihre Gründe gestellt werden, und zu den Bausteinen und ihrer Geschichte auch der Aufriss des Gebäudes, zu dem sie vorhanden sind, zu geben sei. Die historische Schule muss etwas philosophischer werden, die philosophische muss historischen Geist in sich aufnehmen. Ein nicht zu verachtendes Mittelglied ist das ausführliche Lehrbuch der deutschen Sprache von K. W. L. Heyse. Leipzig, 1849. 2. Band. 5. Auflage $2^1/_3$ Rthlr. = 4 fl. 12 kr. C. M. — In dem Schulunterrichte sind Formenlehre und Sprachlehre des

Neuhochdeutschen auf gleiche Weise zu berücksichtigen. Wenn es genug Bücher gibt, welche die Sprachlehre mehr oder minder nach Becker's Grundsätzen behandeln, so ist es ein Bedürfniss, dass auch solche Bücher für den Unterricht sich finden, welche der Formenlehre eine gründlichere und auf Grimm's Forschungen gestützte Betrachtung widmen. Gehen dieselben zugleich auf die Satzlehre in einfacher und vernünftiger Weise ein, so werden sie in ihrer bescheidenen und dabei doch bedeutenden Stellung kein geringes Verdienst sich erwerben, das ihnen die Wissenschaft dankbar anerkennen mag.

Der Profefsor Josua Eiselein, der schon früher (1843) eine Bearbeitung der neuhochdeutschen Sprache nach J. Grimm's Grammatik unternommen hatte, gab vor einigen Jahren (1847) einer Auszug daraus, den er zugleich eine Umarbeitung nennt. Er hat diess Buch für den Schulunterricht bestimmt. So wie jenes grössere Werk, abgesehen von manchen Sonderbarkeiten, nicht ohne Verdienst ist und eigenes Forschen bekundet, so muss auch dieser Auszug aus der grossen Masse deutscher Schulgrammatiken herausgehoben werden. Es ist jedenfalls ein Werk, aus dem der Lehrer, der nicht höhere Studien im Deutschen gemacht hat, sehr viel nützliches lernen kann und das ihm auf manchem sonst dunkeln Pfade die historische Leuchte vortragen wird.

Das Buch Herrn Eiselein's ist nach Grimm gearbeitet; diess hindert den Verfasser indessen nicht, seine eigenen Wege zu gehen. Als ein solcher tritt zuerst seine Schreibart entgegen, indem er die Längen mit Circumflexen (Gibeln, wie er sie nennt) bezeichnet, dabei aber einseitig verfährt, indem er die oberdeutsche (schwäbische) Aussprache zur Norm aufstellt. So wie Ziemann und neuerdings K. A. Hahn bei solcher Bezeichnung der neuhochdeutschen Längen dem mundartlichen Einflusse sich nicht entziehen konnten und landschaftliche Aussprache angaben, so auch Herr Eiselein. Die oberdeutsche Sprache hat zwar manche Laute richtiger im Munde, als die mittel- und norddeutsche, allein auch sie begeht Fehler, und wenn der Verfasser z. B. lehrt: wêg (via), tâg zu sprechen, so wird er in Gegenden, wo man die alte Kürze: Weg, Tag (auch Gras, Glas) bewahrt hat, auf gegründeten Widerspruch stossen. In einem Schulbuche muss man solche unbegründete Regeln vermeiden, es heisst diess überhaupt den Rigorismus Gottsched's und Adelung's aufwecken, die ihr meissnisch Deutsch zu dem allein richtigen erheben wollten.

Auch in der Anordnung des Stoffes findet sich, und zwar zum Nachtheile, Abweichung von Grimm; die Wortbildung ist hinter die Lautlehre gestellt, und hier nicht einmal ganz behandelt, sondern die Zusammensetzung wird von der Bildung durch Ablaut getrennt und hinter die Formenlehre gesetzt, wo dieser ganze Theil hingehörte. Auch in der Satzlehre wird manches anders als bei Grimm gestellt; Uebersichtlichkeit und Klarheit fehlt hier. Die kurze Behandlung des mehrfachen Satzes ist aber der grösste Fehler des Buches, den der Verfasser nicht damit ent-

schuldigen kann, dass Grimm bisher nur den einfachen Satz bearbeitet hat. Grimm's deutsche Grammatik ist noch unvollendet; Herr Eiselein aber will hier ein Ganzes geben, und indem er die für Schulen durchaus nöthige Lehre vom mehrfachen Satze ungenügend behandelt, fügt er seinem Buche einen grossen Schaden zu.

Der Verfasser steht im ganzen auf historischem Boden; allein er hat ihn zu seinem Nachtheile mehr als einmal verlassen und sich begnügt, die heutigen Zustände nackt und unerklärt oder unverbessert hinzustellen. Mangel an Schärfe und Genauigkeit des Ausdruckes steht damit in Verbindung. Die Erklärung des Diphthonges (S. 11) ist völlig ungenügend; die doppelte Aussprache von chs (wie ks und chs S. 14) war mit leichter Mühe besser zu begründen; die Schreibung Môntag der von Mondtag vorzuziehen ist unrichtig, denn wir sagen nicht Môn (mittelhochdeutsch mâne) sondern Mond; und bei der Lehre von der Ableitung treffen wir der Fehlgriffe mehrere. Es ist ein arges Versehen, die Sylben — ig — olf — old, ard und hard, ing und ling, ung und isch als Ableitungssylben hinzustellen, da doch ursprünglich selbständige Worte in ihnen vorliegen, deren Bedeutung sich noch angeben lässt; es ist ferner eine Nachlässigkeit bei der Declination der nicht umlautenden Feminina zu verschweigen, dass der Plural aus schwachen Formen besteht; falsch ist die Flexion — „en" im G. sg. m. n. des starken Adjectives; eine Bemerkung verdiente der Gen. sg. m. n. des geschlechtigen Pronomens der 3. Person; nicht tadellos ist die Tabelle der sechs Reihen ablautender Zeitwörter, denn es ist ein schlimmer Fehler, das Wort glimmen (zu dem schwimmen und klimmen stimmt) mit den Verben der u-Classe zusammenzustellen, da eine nur oberflächliche Kenntniss der historischen Grammatik dem Verfasser sagen musste, es sei ein Wort der a-Classe, das eben so wie rinnen und bellen flectire. Ich muss überhaupt den Abschnitt vom Zeitworte als einen der schwachen des Buches bezeichnen.

Der Ausstellungen sei hiermit genug, obschon sie sich noch mehren liessen. Ich bemerke nur noch die Zugaben des Verfassers, welche in einer Aufzählung von Wörtern im Ablautsverhältnisse, einer Beispielsammlung von Lautveränderungen bei der Ableitung, einem Verzeichnisse scheinbar fremder und scheinbar deutscher Worte und einer Sammlung tautologischer, anklingender und ablautender Formeln bestehen. Letztere sind Auszug aus einer besonderen kleinen Schrift des Verfassers. Aus seinen „Grundlinien der deutschen Sprache in Reimversen" (Constanz 1845) hat er Bruchstücke in dem Abschnitte von der Rechtschreibung gegeben. Das Endurtheil über Eiselein's Sprachlehre muss sein: Das Buch wird dem Lehrer viel gutes mittheilen, allein durch ungleiche Arbeit und durch Zurücksetzung des mehrfachen Satzes ist es zur Einführung in Schulen nicht zu empfehlen.

Zu Eiseleins Buche steht Nr. 2. in ziemlich naher Beziehung. Herr Bauer hat, seinem Vorworte nach, sich es zur Aufgabe gestellt, die Resultate der historischen Sprachforschung in einer dem Bedürfnisse und der

Fassungskraft der Jugend angemessenen Form der Schule zugänglich zu machen, und verlangt ausserdem vom praktischen Standpuncte aus beurtheilt zu werden. Indessen hat der Verfasser weniger unmittelbar und tief aus Grimm als aus Eiselein geschöpft, darum finden sich eine Menge Fehler desselben auch hier (dass ihm Eiselein als Vorarbeiter diente, bekennt auch Herr Bauer). Auch sonst lässt sich nur eine oberflächliche Kenntniss der Resultate der historischen Schule nachweisen, im übrigen aber muss dem Verfasser zugestanden werden, dass sein Buch vor Eiselein den Vorzug grösserer Ordnung, grösserer Gleichmäfsigkeit und einer praktischen Brauchbarkeit in der Satzlehre hat. Auch hat er die Begiebelung vermieden.

Wie der Verfasser von Nr. 1, leidet auch Herr Bauer an zu geringer Genauigkeit und Bestimmtheit bei Erklärungen und Regeln; namentlich tritt das im ersten Theile oft störend hervor. Auch die ganze Einleitung bedarf einer gründlichen Umarbeitung, denn was heisst das: das Althochdeutsche ward zur Zeit und am Hofe Carls des Grossen, das Mittelhochdeutsche zur Zeit der Kreuzzüge gesprochen, und anderes dergleichen. Jemand, der Grimm studiert haben will, schreibt nicht so oberflächlich. Auch in die einzelnen Lauterscheinungen hat Herr Bauer keine genaue Einsicht. Bei der Declination des Femininums ist hinzuzufügen, dass auch die mit — niss componirten Nomina im Plural stark gehen; bei dem Neutrum ist es falsch, den durch die Ableitung — er (ir) bewirkten Umlaut für einen Flexionsumlaut anzugeben; bei der Cardinalzahl «zwei» sind ältere Formen nicht probehaltig (nach Eiselein) angegeben; über die Ordinalzahlen fehlt dort jede Bemerkung. Das Pronomen possesivum leidet an demselben Fehler, wie bei dem Verfasser von Nr. 1, und das Verbum ist zwar etwas ausführlicher, als bei jenem, allein doch noch mit Fehlern behandelt. Zwar ist jene Sünde vermieden: glimmen (klimmen, schwimmen), zu den Zeitwörtern der u-Classe zu stellen, allein eben so falsch ist es: klieben zu der a Classe zu ziehen, das zur u Classe gehört. Auch hätte sich über die anomalen Bildungen: wòb, pflòg, wòg ein Wort gehört. (Vergl. hierüber: Vilmar, Anfangsgründe der deutschen Grammatik. 3. Auflage. 1850. S. 63.) Dem Verbum «sein» werden auch von Herrn Bauer vier Stämme als Elemente zugewiesen, während es nur auf zweien beruht (S. Mein mittelhochdeutsches Lesebuch S. 145); über das Verbum «dünken» ist der Verfasser im unklaren. Er setzt zwar hinter seine Angaben von einem Präsens «däucht» ein Fragezeichen, zeigt aber damit seine Unkenntniss. Zu «dünken» ist bekanntlich regelrechtes Perfectum indicativi: dauchte (dùhte), mit dem Conjunctiv: däuchte (diuhte) und dem Participium: gedaucht. Nur Nachlässigkeit hat in den Indicativ die Form des Conjunctiv's dringen lassen; vor weiterer Verwirrung muss das Verbum gehütet werden. Bei den Adverbien «fast» und «schon» hätte bemerkt werden müssen, dass diese rückumlautende Form die alte regelrechte Adverbialform ist; die Bemerkung, dass «dauer, feier, mauer, bauer, scheuer, trauer», urspünglich einsylbige Wurzelwörter seien, ist zum Theil wenigstens verfehlt. «Dauer, feier, mauer» sind fremde Worte, «bauer» ist kein Wurzelwort, die

Etymologie von: scheuer (scûr, sciûre) und: trauer ist nicht hell genug, um darüber zu urtheilen. Ferner bemerke ich, dass Witwe nicht aus *vidua* entlehnt, sondern ein selbständiges deutsches Wort ist, dem *vidua* urverwandt. Freitag ist nicht Freya's Tag, denn sonst müsste es deutsch: Frauentag heissen, sondern Frias oder Friggs Tag. Diumuot ist ungefüg mit «dienender Sinn» übersetzt. Ueber das Compositions -s (S. 60) hat Eiselein S. 54 ff. ausführlicher gehandelt. Bekanntlich hat v. Meusebach in seiner Recension der Grammatik J. Grimm's das bedeutendste historische Material hierüber mitgetheilt.

Trotz dieser Mängel wird sich auch der erste Theil beim Unterrichte nicht unbrauchbar erweisen; der zweite Theil oder die Satzlehre ist klar, einfach und, so viel mir scheint, praktisch gearbeitet, und wird von Nutzen sein. Im ganzen lässt sich darum Herrn Bauers Schriftchen empfehlen, zumal wenn es in die Hand eines kundigen Lehrers kommt.

Ich will mit diesen Zeilen eine Hinweisung auf zwei kleine Werke verbinden, welche als Hülfsmittel für die historische Erkenntniss der neuhochdeutschen Laut- und Formenlehre den Lehrern zu empfehlen sind. Das eine sind die «Anfangsgründe der deutschen Grammatik zunächst für die obersten Classen der Gymnasien. I. Lautlehre und Flexionslehre nebst gothischen und althochdeutschen Sprachproben, von Dr. A. F. C. Vilmar.» Dritte verbesserte und vermehrte Auflage. Marburg und Leipzig. 1850. VIII. 128. S. 8. 12½ ngr. = 45 kr. C. M.; ein Werkchen, das sehr gründlich gearbeitet ist, die gothischen althochdeutschen, mittelhochdeutschen Formen zusammenstellt, und dankenswerthe Bemerkungen über die neuhochdeutschen anschliesst. Das andere ist die «Neuhochdeutsche Grammatik. Die Lehre von den Buchstaben und Endungen als Versuch von K. A. Hahn.» Frankfurt a. M. 1848. XX u. 152 S. 18¾ ngr. = 1 fl. 7 kr. C.M. Der durch sonstige deutschphilologische Arbeiten genügend bekannte Verfasser (jetzt ordentlicher Professor der deutschen Philologie an der prager Universität) hat darin den Versuch gemacht, die neuhochdeutsche Laut- und Formenlehre in historischer Weise zu begründen und zu erklären. So wenig auch eine umfassende und erschöpfende Erklärung gegeben ist, was begreiflicher Weise nur durch Benutzung aller deutschen Schriften seit dem 16. Jahrhunderte möglich wäre, so gibt doch die Arbeit die Hauptsätze und Regeln an, und wird dem Lehrer oft ein willkommener Rathgeber und Aufklärer sein. Die Satzlehre von diesem Standpuncte zu behandeln, ist ein anerkanntes Bedürfniss, das mit dem Verlangen nach einem erschöpfenden historischen Wörterbuche der neuhochdeutschen Sprache zusammenfällt, welches letztere, seit Jahren vorbereitet, ein günstiges Geschick die Brüder Grimm durchführen lasse.

Krakau, im November 1850.

K. Weinhold.

Populäre Naturlehre (Physik), verfasset von Anton Jarisch, Weltpriester. Mit zwei lithographirten Tafeln. Regensburg, Manz. 1850. VIII u. 322 S. 8. — 20 ggr. = 1 fl. 30 kr. C.M.

Auch unter dem allgemeinen Titel: „Feierstunden. Eine Sammlung nützlicher Gegenstände für die reifere Jugend etc. Viertes Bändchen."

Der physikalische Unterricht am Untergymnasium gehört in methodischer Hinsicht gewiss zu den schwierigsten Lehrgegenständen. Es ist keine leichte Aufgabe, das Interesse, welches die Schüler für Physik entweder schon dem Unterrichte entgegenbringen oder sehr leicht fassen, zu einer eindringenden Aufmerksamkeit zu bilden, und nicht in zerstreute Neugierde ausarten zu lassen, von Naturgesetzen einen deutlichen, und durch die Berufung auf die Erfahrung evidenten Begriff zu geben, ohne eigentlich mathematische Kenntnisse voraussetzen oder auf eine Reife des Denkens rechnen zu dürfen, welche sich auch in eine längere Combination findet. Mit sicherer Herrschaft über den Lehrstoff muss der Lehrer die besonnene Mäfsigung verbinden, das seinen Schülern angemessene Gebiet nicht zu überschreiten, und muss es verstehen, die Naturgesetze, welche diesen überhaupt begreiflich sind, auf ihre einfachste, am meisten zugängliche Form zu bringen und die verständlichsten Facta zu ihrer Begründung auszuwählen. Die Forderung strenger Präcision in der Darstellung theilt überdiess dieser elementare und vorbereitende physikalische Unterricht mit dem auf der höheren Stufe des Gymnasiums zu ertheilenden.

Die Einsicht in diese Schwierigkeiten einer angemessenen Behandlung des ersten physikalischen Unterrichtes wird jeden Lehrer, welcher ernstlich um die Lösung seiner Aufgabe bemüht ist, solche Bücher mit freudiger Hoffnung begrüssen lassen, welche die Physik für eine Entwickelungsstufe, wie etwa die des Untergymnasiums ist, zugänglich zu machen suchen; gibt ein derartiges Buch auch vielleicht nur für die Behandlung einiger Puncte treffende Winke, so wird sich der Lehrer für die Durchsicht desselben belohnt glauben, und das gewonnene in seinem Unterrichte zu verwenden wissen. In dieser Hinsicht glaubte Ref., dass der Name einer „populären Physik", welchen die vorliegende Schrift trägt, manche Lehrer, welche an Untergymnasien in Physik unterrichten, anziehen und zu einer näheren Bekanntschaft einladen könnte. Da er selbst zufällig diess Buch zur Hand bekam, und die Verwunderung über das mancherlei neue, aber nicht wahre, das er schon im Anfange las, ihn nicht ruhen liess, bis er das Buch bis zu Ende gelesen hatte, so hielt er es für seine Pflicht, andere Lehrer, so viel an ihm ist, von dieser Zeitverschwendung abzuhalten. Nicht allein dass durch einen gänzlichen Mangel an Präcision in Ausdruck und Darstellung der Hr. Verf. es ermöglicht hat, einfache und klare Sachen unklar zu machen, und dass vor allem, wo der Gegenstand in das Gebiet der Mathematik hinüberstreift, alle gesunden Begriffe schwinden, so findet sich auch

darin eine solche Menge von notorischen Fehlern — und zwar Fehlern, die man auch einem Schüler sehr übel anrechnen würde — in allen Abschnitten des Buches, dass man sie unmöglich dem Setzer zuschreiben, oder bloss den Mangel einer letzten, sorgsamen Durcharbeitung als Grund ansehen kann. Diess Urtheil klingt hart; aber das Buch mag selbst zeugen, dass das Urtheil gerecht und billig ist. Ref. wählt aus einer grossen Zahl interessanter Stellen diejenigen aus, welche sich am kürzesten mittheilen lassen, und versagt es sich ganz, Fehler zu bezeichnen, welche eine umständlichere Entwickelung erheischen würden.

S. 34. «Ware das nicht (nämlich wenn die Erde nicht auf jeden Körper Anziehungskraft übte), so wären wir Menschen und alle anderen Körper bei dem täglichen Umschwunge der Erde, wenn wir nämlich bei Nacht unten zu stehen kommen, also die Füsse aufwärts gerichtet haben, längst schon, wer weiss wohin, gefallen. Wie der Magnet die Eisenfeilspäne anzieht und nicht lässt, wir mögen ihn halten und schleudern, wie wir wollen, ebenso hält die Erde durch ihre Anziehungskraft (Erdmagnetismus) die Körper an sich.»

Nicht minder neu, als diese Identification der Gravitation mit dem Magnetismus, möchte es unseren Lesern sein, wenn sie die Acceleration des Falles auf den Druck der Luft zurückgeführt finden; man liest wörtlich S. 42:

»Diese (nämlich ungleichförmige, beschleunigte) Bewegung zeigt jeder Körper im Falle. Werfen wir einen Stein von etwa 10 Pfund vom Thurme herab, so können wir mit freiem Auge bemerken (??), dass er desto schneller falle, je näher er der Erde kommt. Wohl mag hier auch die Luft etwas beitragen. Denn, denken wir uns den Stein frei schwebend, so befindet sich unter ihm eine bis zu ihm hinaufreichende Luftsäule, oberhalb seiner dasselbe. Der Stein muss im Falle die unter ihm liegende Luftschichte verdrängen; je näher er der Erde kommt, desto kleiner wird sie, also hat er weniger zu überwinden. Der Körper bildet im Falle gleichsam eine Röhre in der Luft, in welche die obere Luft von der Seite eindringt, und auf den Stein (Körper) drückt. Darauf scheint also diese Erscheinung des beschleunigten Falles theilweise zu beruhen, denn der Fall der Körper im luftleeren Raume beweiset das Gegentheil genau. Wir bemerken auch, dass leichtere Körper, z. B. eine Feder, Papier u. dgl. langsamer fallen, als Metalle, Steine, weil leichtere Körper weniger Atome (Massentheilchen), also weniger Gewicht, weniger Kraft haben, die Luft von dem Orte wegzudrängen, wohin sie fallen sollen, während in einem luftleeren Raume (von dem wir später sprechen wollen) eine Kupfermünze und eine Flaumfeder zu gleicher Zeit herabfallen.»

Ref. traut dem Hrn. Verf., trotz der starken Irrthümer, welche die vorliegende Schrift enthält, zwar nicht zu, dass er die Acceleration des Falles auf den Druck der Luft zurückführe, aber der Hr. Verf. hat es verstanden, die verschiedenen Umstände, welche auf dieselbe Erscheinung einwirken, statt sie sorgsam zu scheiden, so in einander zu wirren, dass höchstens, wer die Sache schon weiss, den eigentlichen Sinn zu ahnen vermag. Und auf solche Leser rechnet doch ein «populäre Naturlehre» nicht, sondern auf solche, denen die grösste Bündigkeit der Darstellung vor allem noth

thut. Aber gerade eine oberflächliche Schlaffheit des Ausdruckes ist ein unläugbarer Charakterzug des ganzen Buches. So lesen wir S. 36: «Wasser Talg und Fett werden sich nie vermischen. Geben wir Pottasche dazu, so erscheint ein dritter neuer Körper, nämlich Seife», als wäre nicht Talg selbst eine Art von Fett; und wer unbefangen S. 259 liest: «Giesset etwas Vitriol in's Wasser, Schwefel- und Salpetersäure in Terpentinöl u. s. w.«, muss nothwendig glauben, der Hr. Verf. habe weder Eisen- noch Kupfervitriol gemeint, sondern Vitriolöl, und diess sei etwas anderes als Schwefelsäure. S. 49: «die Schwingungen des Pendels sind einander gleich. So weit man das Pendel auf der einen Seite hebt, ebenso weit schwingt es über die senkrechte Richtung auf die andere Seite hinaus. Auf diesem Gesetze beruhen die Uhrpendel und die Taktmesser.» Die Grösse des Schwingungsbogens und die Zeitdauer werden hier mit einander verwirrt, — und so liessen sich Beispiele ähnlicher Confusion im Ausdrucke fast von jeder Seite aufführen. — Wenn wir S. 37 lesen:

«Wir könnten, wenn es der Zweck dieses Bändchens erlaubte, ein ganzes Buch von den chemischen Prozessen — von der Chemie — schreiben, aber diese bildet einen besonderen Theil der Naturlehre, und ist nur für gewisse Beschäftigungen und Künste nothwendig, z. B. für Mediziner, Apotheker, Metallgiesser, Choleristen, Materialisten, Färber u. dgl.»

so wollen wir die Choleristen immerhin dem Setzer zuschreiben, wir bemerken nur diese Ansicht, welche der Verf. einer Physik über die Bedeutung der Chemie hat, die doch ein integrirender Theil der Physik im weiteren Sinne des Wortes ist Dass übrigens der Hr. Verf. «ein ganzes Buch» über Chemie schreibe, können wir nach den später zu gebenden Beweisen seiner chemischen Kenntnisse noch nicht wünschen.

Dass der Mangel an Klarheit das bisherige Mafs noch bedeutend übersteigt, wo sich der Hr. Verf. auf das mathematische Gebiet verliert, davon nur ein paar Proben aus dem elementarsten Theile der Planimetrie. S. 62. «Ein Kreis ist eine krumme Linie, deren Theile (die Puncte sollen also wohl Theile der Linie sein!) gleich weit vom Centrum entfernt sind. Man theilt jeden Kreisbogen in 360 Grade.» S. 63. «Einen *), oder mehrere verbundene Kreisabschnitte bilden eine krumme Linie.» Wie streng würde und müsste man es an einem Schüler rügen, wenn er sich solche Verworrenheit des Ausdruckes zu Schulden kommen liesse.

Aber unmöglich ist es, alle Fehler dieses Buches nur als eine tadelnswerthe Ungenauigkeit des Ausdruckes anzusehen, viele zeugen zu laut dafür, dass sie im Mangel an gründlicher Kenntniss ihre Ursache haben. Wie könnte sonst der Hr. Verf. S. 41 die Bewegung des Pendels als Beispiel einer gleichförmigen Bewegung anführen, oder S. 130 sagen, dass «die Luft, die wir athmen — die athmosphärische Luft —» aus folgen-

*) Aehnliche Vernachlässigungen der grammatischen Form finden sich auch sonst, mag nun der Setzer oder der Hr. Verf. die Schuld tragen, z. B. S. 34: «der Druck, den die Körper auf ihre Unterlage ausüben, nennt man sein Gewicht» u. a.

den vier Luftarten bestehe: Sauerstoff, Stickstoff, Wasserdunst, kohlensäure. — S. 164 lesen wir identificirt „der Kohlenstoff oder die Kohlensäure. —" S. 172 gilt dem Hrn. Verf. Monokord (so geschrieben!) und *tromba marina* für dasselbe Instrument. — S. 208 lehrt er, dass „in der Lichtkugel, die die Sonne bildet, eilf Planeten sich bewegen." — Die Lehre vom Lichte beginnt sogleich mit dem Satze: „Wir können das Licht sehen" S. 199; aber Ref. müsste wirklich diesen ganzen Abschnitt abdrucken lassen, um die Verkehrtheiten desselben deutlich zu zeigen. Es genüge nur beispielsweise an ein paar auffallende Einzelheiten zu erinnern, wie S. 233:

„Wenn Ihr eine Linse, die im Durchmesser 10 Zoll hat, nehmt, sie gegen das Sonnenlicht haltet, so werdet Ihr in einer Entfernung von 7 Zoll den lichten brennenden Punct sehen. Wir sagen: diese Linse hat eine Brennweite von 7 Zoll. Kennen wir die Brennweite, so ist es uns leicht, den Halbmesser zu bestimmen (2 mal 7)."

Was der Hr. Verf. wohl unter dem „Durchmesser von 10 Zoll" verstanden haben mag? — Wollte er damit die Oeffnung der Linse bezeichnet haben, oder den für beide Krümmungen gleich grossen Durchmesser? — *Sub judice lis est.* Es wäre eine sehr undankbare Mühe, für beide Voraussetzungen die auffallenden Consequenzen entwickeln zu wollen, doch überraschend bleibt die Rechnungsmethode des Hrn. Verf.'s, die an Einfachheit und Leichtigkeit jede Erwartung übertrifft. Wollte sich jemand der unnützen Arbeit unterziehen und etwa unter Annahme der letzteren Voraussetzung die Brennweite zu 7 Zoll und — was man sonst bei Berechnung der Linsen auch noch zu thun pflegt — den Brechungsindex beispielsweise = 1'516 in die Rechnung einführen, so ergäbe sich für den Halbmesser der beiden Krümmungen jener Linse 7'224, und für den Durchmesser 14'448 Zoll, — ein Resultat, das von der Annahme des Hrn. Vf.'s (10 Zoll) nur um 4'448 Zoll, also nicht einmal um einen halben Schuh differirt.

S. 236. „Die Lichtstrahlen gehen durch die Regenbogenhaut (welche nach S. 236 eine mit wässeriger Flüssigkeit gefüllte Blase ist) in die Pupille" — hier ist gar die Regenbogenhaut mit der durchsichtigen Hornhaut verwechselt.

In der Wärmelehre betrachtet der Hr. Verf. S. 254 das Factum, dass ein Würfel von „Ton" durch Einwirkung der Wärme kleiner wird, als einen deutlichen Beweis dafür, dass die Wärme andere Körper verdränge, und sagt unter anderem ähnlichen S. 261. „Merkwürdiger Weise sind nun gerade wie der schwarze Körper gute, weisse schlechte Wärmeleiter."

Diese Behauptung gehört allerdings zu den merkwürdigsten Zerstreutheiten; aber schwerlich braucht Referent dergleichen Dinge noch mehr anzuführen, um sein obiges Urtheil zu bewähren. Unbegreiflich bleibt ihm, wie jemand bei so mangelhafter Kenntniss des Gegenstandes in sich den Beruf fühlen konnte, eine der schwierigsten Aufgaben lösen zu wollen, nämlich die „populäre" Behandlung der Physik.

Wien, im November 1850. H. Demel.

Dritte Abtheilung.

Verordnungen für die österreichischen Gymnasien; Statistik.

a. Erlässe.

Erlass des Ministers des Cultus und Unterrichtes, betreffend die Verordnung über den Privatunterricht bezüglich auf die bereits bestehenden Privat-Unterrichtsanstalten.

16. October 1850.

Dem, von Ew. — in dem Schreiben vom 19. August l. J. Zahl 18.739 ausgesprochenen Wunsche, wegen baldiger Verlautbarung des italiänischen Textes der kaiserlichen Verordnung über den Privatunterricht, wurde die thunlichste Beachtung geschenkt, und es fand die Versendung des betreffenden Gesetzblattes C. I. Nr. 309 (R. G. B.) am 27. September l. J. bereits statt.

Auf die Anfrage, ob dieses neue Gesetz auch auf die bereits bestehenden Privatunterrichtsanstalten anzuwenden sei, finde ich zu erwiedern, dass solches, jedoch mit billiger Schonung bereits erworbener Rechte und Befugnisse, zu geschehen habe. Die bereits ertheilten Concessionen werden daher, wenn auch die bei ihrer Verleihung vorgeschriebenen Bedingungen der Anforderung des neuen Gesetzes nicht genügen, gleichwohl deshalb nicht in Frage zu stellen sein, und, insofern die von einer Privatanstalt bisher genossenen Rechte für die Zukunft davon abhängig sind, dass sie sich in ihrer Einrichtung oder hinsichtlich der Qualification ihrer Lehrer nach den gleichnamigen Staatsanstalten richte, wird ihr ein angemessener Termin zu den nöthigen Vorkehrungen einzuräumen sein, und bis dahin eine Beschränkung ihrer bisherigen Rechte und Befugnisse nicht einzutreten haben.

Der Elementarunterricht wird durch dieses Gesetz nicht berührt.

Die Andeutungen, welche mir Ew. — hinsichtlich der Mängel, welche sich bei den Schluss- und Aufnahmsprüfungen veroffenbaren, gegeben haben, werde ich bei Durchführung der Organisation mir gegenwärtig halten.

Erlässe des Ministers des Cultus und Unterrichtes an verschiedene Gymnasial-Lehrkörper.

(Fortsetzung von Hft. I. III. V. VI. IX. u. XII des 1 Jahrganges. I—XXXII.)

XXXIII.

10. Juli 1850.

Dem Einschreiten, dass in den unteren Gymnasialclassen das Fachlehrersystem wieder aufgegeben, und dass der Unterricht mit Ausnahme der Religion, in jeder Classe, wie vormals, einem einzigen Lehrer übertragen werden möge, kann nicht entsprochen werden. Die Direction spricht die Ansicht aus, dass der erziehende Einfluss der Schule durch die Bestellung eines einzigen Lehrer in jeder der unteren Classen besser gewahrt werde, und dass es auch mit den Ergebnissen des Unterrichtes dabei besser bestellt sei. Zur Unterstützung ihres Antrages beruft sich die Direction auf die bisher gemachten Erfahrungen und Beobachtungen. Hierüber bemerke ich folgendes:

Der Unterricht, welcher in den unteren Classen des Gymnasiums ertheilt wird, soll den gegenwärtigen im Organisationsentwurfe bezeichneten Anforderungen entsprechen. Gegenwärtig entspricht er diesen Anforderungen noch nirgends, denn der Lehrplan, welcher hierbei vorausgesetzt wird, ist in seinem vollen Umfange noch nicht zur Ausführung gebracht; die Lehrkräfte müssen erst nach und nach sich heranbilden, und die erforderlichen Lehr- und Hilfsbücher, welche den verschiedenartigen Bedürfnissen in den verschiedenen Kronländern vollkommen entsprechen, sind bisher noch nicht vollständig vorhanden. Alles diess, nebst den damit zusammenhangenden Einrichtungen, kann erst in einer Reihe von Jahren in volle Wirksamkeit treten. Bevor diess geschehen ist, darf man sich nicht der Idee hingeben, dass der Unterricht an irgend einem Gymnasium den Bedürfnissen der Gegenwart entsprechend eingerichtet sei. Ohne Zweifel ist es zu wünschen, dass diess recht bald der Fall sein möge; wenn aber dieses Ziel erreicht sein wird, dann lässt sich mit Bestimmtheit sagen, dass es einem Lehrer, welcher alle Fächer in einer und derselben Classe zu lehren hätte, unmöglich sein würde, den ihm obliegenden Pflichten nachzukommen.

Man kann keinem Lehrer zumuthen, so viele verschiedene Kenntnisse, in dem Umfange wie sie der Organisationsentwurf vor-

aussetzt, in gleichem Maſse zu besitzen, und alle diese Fächer mit gleichem Erfolge zu lehren; fände sich aber auch ein solcher Lehrer, so wäre es ihm unmöglich, nebst der regelmäſsigen Abhaltung der Lehrstunden noch die häuslichen Ausarbeitungen und die schriftlichen Schularbeiten der Schüler, welche fast in allen Fächern regelmäſsig gegeben werden müssen, gehörig zu controlliren. Wenn diess gegenwärtig möglich scheint, so ist diess eben nur ein Beweis, dass der Unterricht noch weit entfernt ist, jene Stufe der Vervollkommnung erreicht zu haben, welche er sobald als möglich erreichen soll. Auf die Erfahrung kann sich hier nicht berufen werden, denn diese Erfahrung könnte nur an Zuständen gemacht werden, welche gegenwärtig noch nicht vorhanden sind.

Es ist demnach die Beibehaltung des Fachlehrersystemes eben so unerlässlich, wie die Reorganisirung des Unterrichtes unerlässlich ist; dieses System ist die erste und nothwendigsten Bedingung des Fortschrittes.

Was den erziehenden Einfluss der Schule betrifft, so war demselben das frühere System der Vertheilung der Lehrgegenstände in den unteren Classen allerdings in mancher Beziehung förderlich. Da aber die Rückkehr zum früheren Systeme aus den angegebenen Gründen unmöglich ist, so handelt es sich darum, die Vorzüge des früheren Systemes möglichst zu wahren, ohne zugleich den Nachtheilen desselben sich auszusetzen. Diess ist nur durch das harmonische Zusammenwirken aller Mitglieder des Lehrkörpers möglich. Als Organ der regelmäſsigen Vermittelung zwischen den Mitgliedern desselben, dann zwischen ihnen und den Eltern der Schüler, hat der Classenlehrer im gegenwärtigen Sinne des Wortes (Ordinarius) zu dienen. Da er die meisten Stunden gibt, so besitzt er auch diejenige Uebersicht dessen, was sich begibt, und was zu wünschen ist, wodurch er befähigt wird, die übrigen Lehrer durch seinen Rath zu unterstützen, ebenso wie er dadurch ein fortwährendes Interesse hat, an die übrigen Lehrer sich zu wenden, und ihre Ansichten und Erfahrungen zu benützen.

Ist er der rechte Mann, so wird es ihm sicher vollkommen gelingen, denjenigen Einfluss geltend zu machen, welchen früher der in jeder Classe vorhandene einzelne Lehrer gehabt hat. Andererseits hat das Classenbuch die Bestimmung, jeden Lehrer und besonders den Ordinarius in genaue Kenntniss dessen zu setzen, was in den vorhergegangenen Lehrstunden, besonders in disciplinarischer Beziehung, vorgefallen ist. Es kommt demnach nur darauf an, dass die Mitglieder des Lehrkörpers den entschiedenen Willen haben, zusammenzuwirken und sich wechselseitig zu unterstützen: für die Möglichkeit dieses Zusammenwirkens ist hinreichend gesorgt.

XXXIV.

11. October 1850.

Laut Berichtes vom 3. August d. J. Zahl 187 beantragt ein Gymnasial-Lehrkörper die Ausschliessung zweier Schüler von allen Lehranstalten.

Da man keinen Grund hat, die ungünstige Schilderung dieser Schüler von Seite des Lehrkörpers in Zweifel zu ziehen, so wird der obige Antrag mit der Aufforderung genehmiget, das weiters erforderliche zu veranlassen.

Hierbei glaube ich Ew. — auf den Ministerialerlass vom 10. Juni l. J. Zahl 3.944 aufmerksam machen zu müssen, wonach die Ausschliessung eines Schülers von einer oder allen öffentlichen Lehranstalten in der Regel nur alsdann zu verfügen ist, wenn eindringliche Ermahnungen und Mittheilung an die Eltern vorausgegangen sind. Das letztere scheint im vorliegenden Falle nicht beobachtet worden zu sein. Ferner soll in solchen Fällen, wo es sich um das Schicksal eines jungen Mannes handelt, eine summarische Untersuchung vorgenommen und deren Ergebniss vom Lehrkörper berathen und in ein Protocoll eingetragen werden, welches dem Lehrkörper, insbesondere in Berufungsfällen, zur Rechtfertigung dient.

---

b. Statistische Mittheilungen.

Zur Statistik der Gymnasien des Kronlandes Croatien.

Gymnasien gibt es in diesem Kronlande sechs, nämlich zu: Carlstadt, Esseg, Fiume, Požeg, Varasdin und Agram, welches letztere bis nun die Benennung eines Archigymnasiums hatte, obwohl es in seiner inneren Einrichtung — ausgenommen die grösseren Lehrergehalte — von den übrigen Gymnasien sich nicht unterscheidet.

Jedes derselben ist in sechs Classen getheilt, von denen die unteren vier die Benennung der Grammaticalclassen, die höheren zwei die der Humanitätsclassen führen, deren Bestimmung es bis nun besonders war, die Jugend in der lateinischen Sprache und in der classischen Literatur zu unterrichten und für die akademischen Studien vorzubereiten. Die Unterrichtsgegenstände waren bis nun in diesen Gymnasien: die Religionslehre sammt der biblischen Geschichte, die lateinische Sprache, die Rechenkunst, die Erdbeschreibung und die vaterländische Geschichte, wie auch — wegen der bestandenen Verbindung mit Ungarn — die des Königreiches Ungarn; und in den Humanitätsclassen noch die Rhetorik, die Poesie, die Naturge-

schichte, und die Anfangsgründe der Algebra, — in neuerer Zeit aber, zufolge einer Verordnung des gewesenen Banalrathes, als ordentlicher Lehrgegenstand in allen sechs Classen, auch die croatisch-slavonische oder ilirische Sprache, die durch einen eigenen Lehrer gelehrt wurde, seit dem Jahre 1848 aber nicht mehr vorgetragen wird.

Die Unterrichtssprache ist in allen diesen Gymnasien die Nationalsprache, nur zu Fiume noch zum Theile die italiänische. Das Gymnasialpersonale besteht aus dem Localdirector, der unmittelbar der Studien- und Schulen-Oberdirection unterstehet, und sechs ordentlichen Lehrern, denn die Lehrkanzeln der früheren Lehrer der magyarischen Sprache sind im Jahre 1848 eingegangen; nur in dem fiumaner Gymnasium trat an die Stelle derselben mit gleichem Gehalte der Lehrer der Nationalsprache, als der siebente ordentliche Gymnasiallehrer, während in den übrigen fünf Gymnasien diese Sprache von den ordentlichen Gymnasiallehrern, und zwar von jedem in seiner Classe, vorgetragen wird. — Die Gymnasiallehrer sind nach dem bestehenden Systeme Classen-, nicht Fachlehrer, und jeder trägt in seiner bezüglichen Classe alle vorgeschriebenen Lehrgegenstände vor. Entweder der Localdirector selbst, oder einer der Lehrer versieht, gegen die zukommende Remuneration, zugleich das Amt des Gymnasialpredigers oder Exhortators.

Die Gehalte der Gymnasialindividuen sind folgende: die der Localdirectoren der Gymnasien zu Agram, Varasdin und Fiume 500 fl., zu Carlstadt 300 fl., zu Esseg und Požeg 250 fl.; der Lehrer der ersten Grammaticalclasse zu Fiume und Agram 300 fl., zu Carlstadt, Esseg und Varasdin 200 fl., zu Požeg 150 fl.; der zweiten zu Agram 400 fl., zu Fiume 350 fl., zu Esseg, Požeg und Varasdin 250 fl., zu Carlstadt 200 fl.; der dritten zu Agram 400 fl., zu Fiume 350 fl., zu Carlstadt 200 fl.; der übrigen 250 fl.; der vierten zu Agram 500 fl., zu Fiume 350 fl., zu Carlstadt 200 fl.; der übrigen 250 fl.; der ersten Humanitätsclasse zu Agram 500 fl., zu Fiume 450 fl., zu Carlstadt 200 fl., der übrigen 250 fl.; der zweiten Humanitätsclasse zu Agram 600 fl., zu Fiume 450 fl., zu Carlstadt 200 fl., der übrigen 250 fl. Die Remuneration des Gymnasial-Exhortators besteht in jährlichen 100 fl. C. M. Der Gehalt, der bis zum Jahre 1848 bestandenen, dann aber als überflüssig aufgehobenen Lehrer der magyarischen Sprache war folgender: zu Agram 400 fl., zu Carlstadt und Fiume 350 fl., zu Požeg und Varasdin 250 fl.; zu Esseg gab es keinen besonderen Lehrer der magyarischen Sprache, sondern die ordentlichen Gymnasiallehrer trugen auch diesen Gegenstand in ihren bezüglichen Classen vor. Der Lehrer der ilirischen Sprache an dem Gymnasium zu Fiume bezieht den früheren Gehalt des Lehrers der magyarischen Sprache von 350 fl. und überdiess eine jährliche Remunera-

tion von 150 fl. C. M. für das Lehren der ilirischen Sprache an der dortigen Elementarschule, welche Remuneration auch früher der Lehrer der magyarischen Sprache für seine Function an derselben Anstalt bezogen hatte. Auch hat, ausser dem agramer Gymnasium, das, als mit der daselbst befindlichen Akademie in demselben Gebäude bestehend, mit dieser zugleich einen Pedell hat, jedes Gymnasium seinen Diener, dessen Bezahlung, nebst freier Wohnung, zu Carlstadt, Požeg und Fiume in jährlichen 100 fl., zu Esseg in 80 fl. und zu Varasdin in 40 fl. C. M. besteht.

Die Lehrer der ersten Grammaticalclasse bezogen bis zum Jahre 1846 an allen Gymnasien ihre Gehalte aus den bezüglichen städtischen Cassen, und zwar aus der Ursache, weil diese Classen einst die dritte und vierte Classe der bezüglichen städtischen Elementarschulen ausmachten, während die Gymnasien damals nur aus fünf Classen bestanden; als aber diese Classen im Jahre 1806 den Gymnasien einverleibt wurden, beliess man die Besoldung ihrer Lehrer den städtischen Cassen, weshalb auch die städtischen Magistrate das Vorschlagsrecht für diese Lehrstühle ausübten. Im Jahre 1846 erfolgte jedoch eine allerhöchste Entschliessung vom 19. December, wonach in denjenigen Städten, wo eine besondere vierte oder zum mindesten eine dritte Classe an der Elementarschule besteht, die Bezahlung des Lehrers der ersten Grammaticalclasse auf den Studienfonds übertragen wurde. Deshalb wird nun nur noch zu Esseg dieser Lehrer aus der städtischen Casse bezahlt.

Uebrigens werden die Gymnasien zu Esseg, Požeg, Varasdin und Agram aus dem Studienfonde erhalten, nur mit der Ausnahme, dass vor nicht geraumer Zeit die Gymnasialgebäude zu Varasdin und Esseg den bezüglichen Städten als Eigenthum unter der Bedingung abgetreten wurden, dass die Reparaturen derselben und die bezüglichen Hausmeister aus den städtischen Cassen bezahlt werden sollen. Das fiumaner Gymnasium hat zwar seinen eigenen, unter der Verwaltung der Localbehörde stehenden Fonds, der jedoch, als aus den veräusserten Gütern der Gesellschaft Jesu entstanden, jedenfalls als ein Landesfonds zu betrachten ist.

Das carlstädter Gymnasium wird aus der, unter Verwaltung der Localbehörde stehenden, eigens zu diesem Zwecke bestimmten Privatstiftung eines gewissen Niklas Marquese erhalten.

Personal- und Schulnotizen.

(Ernennungen). Die Herren Carl Schenkel und Franz Hochegger, Mitglieder des hiesigen philologisch-historischen Seminares, sind zu Supplenten der griechischen Sprache am k. k. josephinischen Obergymnasiums zu Wien bestellt worden.

Der Supplent am k. k. Obergymnasium zu Gratz, Hr. Dr. Albert Edler von Waltenhofen ist zum wirklichen Lehrer daselbst ernannt worden.

Hr. Dr. Anton Elschnig ist zum supplirenden Lehrer der Mathematik am k. k. Gymnasium zu Triest bestimmt worden.

Der prov. Gymnasialdirector zu Trient, Hr. Joseph Sicher, ist zum Schulrathe ausserhalb der Landesschulbehörde für Tirol und Vorarlberg ernannt worden.

(Supplenten an den Gymnasien des Kronlandes Mähren.) Als solche wurden zu Anfange des Schuljahres 18⁵⁰/₅₁ angestellt: zu Brünn: Hr. Dr. Wenzel Kratký, Priester des Prämonstratenserstiftes zu Neureisch; zu Olmütz: die Hrn.: Dr. Martin Ehrmann, Carl Tomaschek, Carl Stumpf, Jos. Schön und Eugen Klug; zu Iglau: Hr. Eduard Scholz (vom brünner Gymnasium hierher versetzt), und Hr. Johann Lepař; ferner die (schon im vorigen Schuljahre zeitweilig verwendeten) Hrn. Aloys Sohn und M. Dr. Anton Weiner; zu Znaim: Hr. Jos. Schibich (von der Gemeinde besoldet) und Hr. Wilhelm Rösner.

Dem suppl. Professor, Herrn Dr. Hyacinth Lobarzewski, Mitgliede der wissenschaftl. Prüfungscommission für Gymnasial-Lehramtscandidaten, ist die Lehrkanzel der Naturgeschichte an der Hochschule zu Lemberg verliehen worden.

(Supplenten an Gymnasien des Kronlandes Galizien.) Als solche wurden zu Anfange des Schuljahres 18⁵⁰/₅₁ angestellt, zu Lemberg, am akademischen Gymnasium: Hr. Wilhelm Schechtel (für Geschichte und deutsche Sprache im Untergymnasium), Hr. Wilhelm Gabrigel (für das Griechische im ganzen Gymnasium und für das Latein im Untergymnasium); zu Sambor: Hr. Anton Wisłocki (für Geographie und Geschichte); zu Tarnopol: Hr. Eduard Sękowski (für die deutsche Sprache) und Hr. Johann Bartowski (f. die polnische Sprache).

(Personalstand des k. k. Obergymnasiums zu Pressburg). Ordentliche Lehrer. Director: Hr. Anton Theod. Wolf, vordem Director zu Iglau; Religionslehrer: für das Obergymnasium — Hr. Alois Soltéfz, für das Untergymnasium — Hr. Joseph Krotky; Hr. Prof. Gregor Dankowfzky, früher Professor an der Akademie zu Pressburg; Hr. Prof. Anton Eduard Siegl, früher Prof. zu Iglau. — Supplenten: Hr. Adalbert Böhm, für die lat. Sprache im Untergymnasium; Hr. Jos. Ludw. Christ, für die lat. Sprache im Unter- und Obergymnasium; Hr. Joh. Mik, für Geschichte im Ober- und Untergymnasium; Hr. Joh. Mrhal, für Mathematik und Naturwissenschaft im Obergymnasium; Hr. Ant. Wilh. Schopf, für Mathematik im Untergymnasium und für deutsche Sprache; Hr. Julius Schwenda, für deutsche Sprache im Ober- und Untergymnasium und für philosophische Propädeutik; Hr. Anton Tomaschek, für Naturwissenschaft im Ober- und Untergymnasium; Hr. Jos. Tunst, für die deutsche Sprache und für Geschichte im Untergymnasium. — Die Zahl der Schüler beträgt gegenwärtig 341.

Dem k. k. Schulrathe und Domherrn Jos. Pop-Szilagyi sind provisorisch die Geschäfte eines Inspectors rücksichtlich der griechisch-katholischen Schulen bei der Schulbehörde in Grosswardein übertragen worden.

(Pensionirung). Der Lehrer am Gymnasium zu Sambor, Hr. Cajetan Szymonowicz, ist mit der jährlichen Pension von eintausend Gulden C. M. in den Ruhestand versetzt worden.

Vierte Abtheilung.

Miscellen.

L'Educatore. Giornale della pubblica e privata Istruzione. Milano, Borroni e Scotti.

Die Buchhandlung *Borroni e Scotti* in Mailand (*Contrada San Pietro all' Orto, Numero 829*) hat schon zu Ende August 1850 das Programm eines neuen periodischen Unternehmens veröffentlicht, das dem Unterrichte und der Erziehung in allen ihren Zweigen Aufmerksamkeit widmen und Vertretung gewähren soll. Dasselbe sollte, der Ankündigung zu Folge, unter dem Titel: *„L' Educatore. Giornale della pubblica Istruzione,“* in Verbindung mit einem *„Bullettino della pubblica Istruzione“* in's Leben treten, und zwar in Monatheften zu fünf Octavbogen, das Heft zu 16 österr. Lire am Platze (Mailand) und zu 20 Lire frei bis an die Gränzen. Die Tendenz dieser Zeitschrift wurde im Programme folgendermafsen bezeichnet: „Sie soll zur Begründung eines Vereines für Erziehung und Unterricht in den italiänischen Kronländern des österreichischen Kaiserstaates, nach dem Muster Piemonts, einer jährlichen Versammlung von Schulmännern, einer wechselseitigen Unterstützungscasse, eines Fonds zur Ausschreibung von Preisen für gediegene Werke aus dem Bereiche des Elementar-, des Gymnasialunterrichtes u. s. w. behilflich sein, auf die Entwickelung und den Fortschritt auf dem Gebiete der Volksbildung ein achtsames Augenmerk richten und überhaupt alles in den Kreis ihrer Besprechung ziehen, was auf zeitgemäfse Reformen im allgemeinen, wie insbesondere auf die für diese Theile Italiens wichtigen und nothwendigen Verbesserungen des Schulwesens Bezug nimmt.“ Jedes Heft umfasst vier Abtheilungen; die 1. enthält kritische, statistische, literarische und wissenschaftliche Abhandlungen, die den Unterricht und die Erziehung betreffen; die 2. die gleichzeitige, auf die Entwickelung der Elementar-, Mittel- und Hochschulen in Lombardo-Venetien, Wälschtirol, Istrien und Dalmatien bezüglichen Vorkömmnisse; die 3. eine kritische Bibliographie der vorzüglicheren Werke über Erziehung und Unterricht; die 4. die ämtlichen Verfügungen, von denen eine Neugestaltung des Unterrichtswesens sich erwarten lässt. Augenscheinlich hat dieses Programm, seiner Fassung und Gliederung nach, mit dem der „Zeitschrift

für die österreichischen Gymnasien" einige Aehnlichkeit; zugleich berechtiget es uns, manche für unsere Zwecke brauchbare, namentlich interessante Aufschlüsse über das Schulwesen in einigen Kronländern der Monarchie zu erwarten, aus denen bisher nur selten genügende, über die dortigen Verhältnisse gehörige Auskunft gebende Stimmen sich haben vernehmen lassen.

Im November 1850 ist nunmehr das erste Heft dieser neuen Monatsschrift ausgegeben worden. Es führt dem Titel: *„L'Educatore. Giornale della pubblica e privata istruzione. Anno Primo Scolastico 1850—1851 Fasc. I." 72. p.* nebst einem 16 Octavseiten füllenden Anhange: *„Bullettino degli atti ufficiali, relativi alle riforme della pubblica e privata istruzione nel Lombardo-Veneto, Trentino, Istria e Dalmazia. Anno Primo Scolastico 1850—1851.*

In der Einleitung berührt die Redaction einige der wichtigsten Fragen des Unterrichtes und der Erziehung, und verspricht dieselben in einer Reihe von Artikeln zu erörtern. Einige dieser Fragen sind so umfassend, dass eine gründliche Behandlung derselben in dem beschränkten Raume einer Zeitschrift wohl nur dann möglich ist, wenn ein oder der andere Hauptgesichtspunct hervorgehoben und in einem neuen Lichte betrachtet wird. Dahin gehört z. B. die Kritik der Methoden in den verschiedenen Stadien des Unterrichtes in dem ganzen Umfange desselben, welche gegenwärtig in den europäischen Schulen eingeführt sind. Die Lösung solcher Fragen setzt nicht nur eine seltene Kenntniss des vorhandenen historischen und statistischen Materiales voraus, sondern auch das besondere und glückliche Talent, die gemeinsamen Schwächen so mannigfacher Methoden hervorzuheben und anschaulich zu machen. Wie dem immer sein möge, — wer den wahren Beruf in sich fühlt, braucht vor Schwierigkeiten nicht zurückzuschrecken: die entschiedene Ueberzeugung fesselt schon durch die ihr inwohnende Kraft. Nur möge die Lösung dieser umfassenden Fragen nicht ausschliesslich den Raum der neuen Zeitschrift in Anspruch nehmen; ihre Spalten mögen auch fernerhin, wie diess in dem vorliegenden ersten Hefte wirklich der Fall ist, insbesondere den Fragen gewidmet sein, welche die unmittelbare Verbesserung des Unterrichtes in den italiänischen Kronländern zum Zwecke haben: denn in dem Streben, diesem dringenden Bedürfnisse zu genügen, kann kaum weit genug gegangen werden.

An die Einleitung reiht sich eine vergleichende Uebersicht des Zustandes des Unterrichtswesens in Piemont und in der Lombardie. Ref. hat dieselbe mit Aufmerksamkeit durchgegangen, lässt sie aber für jetzt bei Seite, indem er hofft, dass es ihm in späterer Zeit vergönnt sein werde, diese Verhältnisse zu berühren. Der Verfasser schliesst mit sehr wahren Bemerkungen. Er spricht die Ueberzeugung aus, dass es für alle. die das Gute wollen, Pflicht sei, dem bisherigen Zustande allgemeiner Unthätigkeit ein Ende zu machen, und mit gemeinsamen Kräften zur Lösung der Unterrichtsreform beizutragen. Insbesondere wendet er sich an die Lehrer, und bezeichnet die Förderung ihrer geistigen und materiellen Interessen im weitesten Sinne als Zweck der Zeitschrift.

Der nächstfolgende Aufsatz: „Ueber den Unterricht im allgemeinen“ behandelt einige sehr wichtige Puncte der Schuleinrichtungen, von der Volksschule bis zur Universität. Viele der darin ausgesprochenen Ansichten sind sehr richtig. Für einen Deutschen, der den grösseren Theil seines Lebens mit der Erörterung und Erforschung dieser Gegenstände hingebracht hat, ist zwar hier nicht eigentlich neues zu finden; dessenungeachtet werden wir nicht ermangeln, wenn verschiedene Stimmen sich hierüber vernehmen lassen, die Ergebnisse zusammenzustellen, welche gewiss manches eigenthümliche bieten werden.

Von den letzten drei leitenden Artikeln führt der erste die Ueberschrift: «Entwickelung des Unterrichtes in der Lombardie,» der zweite trägt die Aufschrift: «Ideen über die Reform des Elementarunterrichtes,» der dritte: «Ueber die Reform der technischen Studien.» — Wir lassen die beiden letzten bei Seite, da ihr Inhalt die Aufgabe dieser Zeitschrift nicht unmittelbar berührt, und verweilen bei dem ersten, der auch den Gymnasialunterricht in der Lombardie ausführlicher bespricht. Ein besonderes Interesse erhält derselbe dadurch, dass er den wesentlichen Inhalt derjenigen Anträge zusammenfasst, welche von einigen Mitgliedern des Institutes für Wissenschaft, Literatur und Kunst in Mailand noch vor dem März 1848 überreicht und dem Institute zur Berathung empfohlen worden sind. Die Vorschläge, welche sich auf den Gymnasialunterricht beziehen, sind folgende:

«Es soll künftig dafür gesorgt werden, dass nur solche Schüler, welche durch geistige Fähigkeit sich auszeichnen, zum Gymnasialunterrichte zugelassen werden, damit die Zeit und Mühe der Lehrer nicht unnütz in Anspruch genommen und zersplittert werde.

«Statt der bisherigen Ueberladung des Gedächtnisses ist künftig der Selbstthätigkeit der Schüler ein weiterer Spielraum zu gönnen. Die Arithmetik muss schon in der Volksschule gründlich erlernt, im Untergymnasium soll mehr für die praktische Anwendung derselben gesorgt werden. Die Algebra ist aus dem Unter- in's Obergymnasium zu verweisen. Die Geographie soll nicht blosse Topographie sein: auf die beschreibende ist ein ganz besonderes Gewicht zu legen. Die alte Geschichte soll vorzugsweise (im Untergymnasium sogar ausschliesslich) gelehrt werden: nur Erzählungen aus der italiänischen Geschichte sollen schon in den unteren Classen stattfinden. Die Schüler sollen Karten, chronologische und synchronistische Uebersichten entwerfen. Der Stil soll nicht in trockenen Regeln, sondern praktisch geübt, das Italiänische hauptsächlich durch Lectüre erlernt, statt der lateinischen und italiänischen Anthologieen die Lesung der Classiker selbst eingeführt werden. Jedes Gymnasium soll mit einer Bibliothek auserlesener Werke versehen sein. Dem Privatunterrichte ist grössere Freiheit zu gestatten.»

Diese Vorschläge gereichen den Männern, von denen sie ausgingen, um so mehr zur Ehre, wenn man bedenkt, dass sie bereits vor dem März des verhängnissvollen Jahres 1848 gemacht worden sind, wo noch

nicht von einer organischen Reform des Gymnasialunterrichtes, sondern nur von der unter den damaligen Verhältnissen ausführbaren Verbesserung auf Grundlage des vorhandenen die Rede sein konnte. Deshalb beziehen sich diese Vorschläge auch nicht auf die Einführung neuer Unterrichtszweige, sondern nur auf die bessere Behandlung und möglichste Vervollständigung der bereits eingeführten. Es ist ferner die damalige Zahl- und Stufenfolge der Gymnasialclassen vorausgesetzt worden, die schärfere Bestimmung und Gliederung des Gymnasialunterrichtes aber gegenüber dem Universitätsunterrichte unberührt geblieben. Und eben weil nur das damals erreichbare in's Auge gefasst wurde, konnte auch zwei bereits eingeführten Lehrgegenständen nicht diejenige Rücksicht gewidmet werden, welche sie, ihrer hohen Bedeutung wegen, in Anspruch nehmen müssen, nämlich dem Religionsunterrichte und dem Studium der griechischen Sprache. Die Religion sollte, nach den ferneren Anträgen der Verfasser jener Eingaben, mehr als Gegenstand der Erbauung behandelt und den Schülern sämmtlicher Gymnasialclassen gemeinschaftlich vorgetragen werden. Dieses Verfahren wäre schon im Princip ein unrichtiges: denn wenn irgend ein Lehrgegenstand nach der individuellen Fassungskraft und Anschauungsweise sich richten muss, so ist diess sicher die Religionslehre, möge es dabei um systematischen Unterricht oder zunächst um Erbauung sich handeln. Deshalb ist auch in den meisten Kronländern gegenwärtig die Einrichtung getroffen, dass die festtäglichen Erbauungsreden für die Schüler des Unter- und für jene des Obergymnasiums abgesondert gehalten werden. Die Zweckmäfsigkeit dieses Verfahrens bedarf keiner Begründung: denn wenn auch die Mittel der Erbauung für Schüler, die dem Kindes-, und für diejenigen, die dem Jünglingsalter näher stehen, dieselben sind, so müssen sie doch in sehr verschiedener Weise angewendet werden, wenn man zu wahrer Andacht stimmen will. Eben so unläugbar ist die Nothwendigkeit, dass der Religionsunterricht systematisch behandelt werde: denn es handelt sich um Ueberzeugung, nicht etwa um vorübergehende Rührung und augenblicklichen Beifall; und woher soll diese Ueberzeugung kommen, wenn sie nicht auf die vollständige, klare Uebersicht des Gegenstandes und seines innigen Zusammenhanges mit der Geschichte und dem Leben sich gründet, wenn der Vortrag des Lehrers zur Hauptsache gemacht wird, während der Schüler mit der passiven Rolle des Zuhörers sich begnügen muss?

Der Unterricht in der griechischen Sprache soll, nach der Meinung der Antragsteller, erst in der fünften Classe beginnen, und für diejenigen Schüler, welche nicht der Theologie oder der Medicin sich widmen, ein freier Lehrgegenstand sein. Man hatte bei diesem Vorschlage die Einrichtung des Gymnasialwesens vor dem März des Jahres 1848 im Auge; mit Rücksicht auf das damalige Lehrziel und die für den Gymnasialunterricht festgesetzte Stundenzahl war es unmöglich, das Griechische in die ihm gebührenden Rechte einzusetzen. Da die Verhältnisse nunmehr vollständig geändert sind, so erscheint es eigentlich unnütz, in die Erörterung dieses Vorschlages einzugehen. Allein das Vorurtheil gegen die Ausdehnung des

Unterrichtes in der griechischen Sprache ist in Italien noch gegenwärtig so weit verbreitet, dass Ref. den Gegenstand nicht mit Stillschweigen übergehen zu dürfen glaubt.

Es ist gewiss auffallend, dass man in einem Lande, das von jeher mit Recht für die Wiege des guten Geschmackes gegolten hat, gegen die Aufnahme eines Unterrichtszweiges in die gelehrten Schulen sich sträubt, dessen Pflege zur Wiedergeburt der Wissenschaften und Künste in Europa anerkannterweise das meiste beigetragen hat. Der Grund dieser auffallenden Erscheinung liegt sehr nahe. Es ist kein Geheimniss, wie das Griechische an den italiänischen Schulen bisher behandelt wurde, und wie gering das Ansehen war, zu welchem es eben deshalb gelangen konnte. In den übrigen Kronländern, wo es bis zur neueren Zeit im Grunde nicht besser damit bestellt war, übte doch die Nähe von Deutschland, wo dieser Unterricht blühete, und der Umstand, dass die Werke der Kenner des griechischen Alterthumes grösstentheils in deutscher Sprache geschrieben haben, folglich jedem der deutsch verstand, zugänglich waren, einen höchst vortheilhaften Einfluss aus. In Italien hingegen bewahrte jeder, der einst das Gymnasium besucht, und die Regeln der griechischen Grammatik daselbst erlernt hatte, zwar die Erinnerung an die dabei überstandene Qual oder Langeweile, nicht aber an einen daraus hergegangenen Gewinn. Und da der Eindruck desjenigen, was man an sich selbst erfahren hat, immer von ganz eigenthümlichem Gewichte ist, so hilft es wenig, wenn man dem Italiäner das Beispiel anderer Länder vorhält, wo die Gymnasialschüler aus dem Unterrichte in der griechischen Sprache ohne Vergleich grösseren Vortheil ziehen, als die einseitige und noch dazu sehr unvollkommene Kenntniss der Grammatik zu bieten vermag. In Italien pflegt man solche Hindeutungen gern mit der Bemerkung von sich zu weisen, dass dabei Erfolge wohl bei den Völkern des Nordens leichter zu erzielen sein mögen, welche die Natur mit mehr Ausdauer, oder sogenanntem Sitzfleische versehen hat. Eigentlich aber glaubt man an diese Erfolge nicht, oder fürchtet, dass durch die Richtung und Ausdehnung des Unterrichtes nach dieser Seite hin diejenigen Studien allzusehr verkümmert werden möchten, welche man dort vorzugsweise für die eigentlich p r a k t i s c h e n hält, und vermöge ihres Einflusses auf die Macht und den Reichthum des Volkes um so höher stellt, als auch diese letzten an den dortigen Schulen noch nicht zur gehörigen Geltung gelangt sind, zu der sie doch nach der gegenwärtigen Ansicht der Leute jenseits der Alpen nicht rasch genug gelangen können.

In beiden Beziehungen irrt man sich zum eigenen Schaden. Die Naturanlagen verschiedener Völker sind allerdings bis zu einem gewissen Grade verschieden; daraus folgt aber nur, dass die B e h a n d l u n g und M e t h o d e des Unterrichtes nicht bei allen Völkern ganz die gleiche sein können. Ein Monopol des Wissens selbst aber oder gewisser Zweige des Wis-

sens hat die Natur keinem Volke, das irgend für Cultur empfänglich ist, zum Erbtheile gegeben. Gegen eine Wasserscheide der Bildungsfähigkeit der Völker nach Süden oder Norden hin spricht vollends schon die tägliche Erfahrung. Den Schülern der französischen Collegien und Institute wird eine bedeutend grössere und gleichförmigere Anstrengung zugemuthet, als jenen der deutschen Gymnasien; ob das Collegium oder das Institut in einem nördlichen, ob es in einem südlichen Departement sich befinde, macht keinen Unterschied. Was aber die sogenannten praktischen Unterrichtszweige betrifft, so ist es wieder die Behandlung, welche sie zu solchen stempelt, nicht der Gegenstand, noch die Anwendung ihrer Ergebnisse auf das wirkliche Leben. Auch wenn man jedes Wissen für sich, abgesehen von allem Zusammenhange mit anderen Wissenszweigen, betrachtet, wird man schwerlich sagen können: die Naturlehre oder die Mathematik sei praktisch, die Kunst oder die Philosophie aber sei es nicht. Beim Gymnasialunterrichte hingegen darf man keinen Lehrgegenstand als unabhängig von anderen in das Auge fassen, hier handelt es sich um die allgemeine Bildung, die um so praktischer sein wird, je vollständiger sie ist. So reich auch jeder Zweig der Bildung schon an und für sich sein möge, er ist dennoch für arm zu schätzen, wenn er nicht mit den übrigen Gegenständen der allgemeinen Bildung in die gehörige Verbindung und in das gehörige Gleichgewicht tritt.

Die Beseitigung des Vorurtheiles gegen den Unterricht im Griechischen hängt von zwei Bedingungen ab: von der Aenderung der Methode und des Zieles. Der Schüler muss dahin gelangen, während der Gymnasialstudien die Werke der griechischen Literatur ohne Schwierigkeit zu lesen und sich an ihnen zu erfreuen; dazu gelangt er nicht durch Auswendiglernen von Regeln, sondern durch die Lectüre und durch praktische Uebungen, welche nur mäfsige Zeit und Ausdauer in Anspruch nehmen und für den Knaben keinesweges ohne Reiz und Anziehungskraft sind, wie man dort, wo dieser Unterricht wohl geregelt ist, täglich erfahren kann. Hierzu bedarf es vor allem guter Lehrer; die Heranbildung derselben ist eines der ersten und dringendsten Bedürfnisse. Wir zweifeln nicht, dass binnen kurzer Frist die öffentliche Meinung in Italien zu Gunsten dieses Studiums sich ändern und dass die Ausbildung in anderen wesentlichen Zweigen des Unterrichtes, namentlich in den naturwissenschaftlichen, dadurch nicht beeinträchtiget werden wird. Wenn die Ueberzeugung von den Vorzügen der gleichmäfsigen Ausbildung, zu der man in Deutschland nach manchen irrigen und theuer erkauften Versuchen gelangt ist, den Italiänern zu gute kommen und dazu dienen sollte, ihnen ähnliche Versuche zu ersparen, so wäre diess der Anfang zu einem Austausche von geistigen Gütern, der gewiss höher zu schätzen ist, als derjenige von Waaren, so wichtig in seiner Art dieser letzte auch sein mag. Wir werden uns vom Herzen freuen, wenn es einmal dazu kommt, dass die Völker, anstatt des Streites und Haders, womit von

jeher sie zur Genüge sich beschenkt haben, gegenseitig mit den Errungenschaften des Friedens und der Bildung sich bewillkommen.

Die zweite, dem Programme nach dritte, Abtheilung der Zeitschrift bringt Anzeigen von einigen wissenschaftlichen Werken, Lehrbüchern und Jugendschriften. Nur das „philosophische Handbuch der katholischen Religion, von Bartholomäus Blessich, Professor am Lyceum zu Mantua," scheint in den Bereich des Gymnasialunterrichtes zu fallen; wir bemerken, dass dasselbe sehr günstig beurtheilet ist. Ein zweites Werk, dem wir mit Interesse entgegensehen, ist vorläufig als im Drucke begriffen angekündiget: „Lehrbuch der Aesthetik" vom Professor Vincenz de Castro. Dasselbe enthält eine Reihe von Vorlesungen, die im Schuljahre 1844—1845 an der Universität zu Padua gehalten worden sind.

Das „Bullettino" gibt eine Uebersetzung des provisorischen Gesetzes über den Privatunterricht (S. Zeitschrift f. d. österr. Gymn. II. VII. S. 541—544), ohne den dasselbe motivirenden Vortrag des Ministers des Cultus und Unterrichtes; einen Erlass in Betreff einiger Anordnungen für die k. k. Gymnasien, Hochschulen und Lyceen des lombardisch-venetianischen Königreiches, hinsichtlich der Direction derselben und der Vertheilung und Beschaffenheit des Lehrstoffes, und einen Erlass, das provisorische Verfahren bei Besetzung erledigter Lehrkanzeln in dem genannten Kronlande betreffend. Den Schluss macht eine, mit Bewilligung des hohen Civil- und Militär-Gouvernements, von dem k. k. Münzcabinette zu Mailand veröffentlichte Ankündigung eines zweijährigen Lehrcurses über Archäologie und Numismatik an diesem Institute.

Die Redaction des „Educatore" wird ohne Zweifel sehr bald das Bedürfniss fühlen, entweder die Spalten ihres Blattes bedeutend zu erweitern, oder sich mit einem der drei Gebiete des Unterrichtes, welche das Blatt gegenwärtig umfasst, vorzugsweise zu beschäftigen. Für jetzt aber mag es als ein Vortheil erachtet werden, dass nicht ein oder der andere Theil des Unterrichtes abgesondert, sondern jeder im Zusammenhange mit den anderen Theilen betrachtet wird, mit denen er in natürlicher und nothwendiger Verbindung steht. Auf die Dauer wird diess kaum möglich sein: der Stoff wird unter den Händen wachsen.

Zum Schlusse erlaubt sich Ref. einige Wünsche auszusprechen. Wenn die gemeinnützigen Zwecke, zu welchen sich die Redaction bekennt, in Bezug auf den Gymnasialunterricht (der hier vorzugsweise zu berücksichtigen ist) erreicht werden sollen, so mögen diejenigen, in deren Händen die Leitung dieses literarischen Unternehmens sich befindet, doch ja recht viele Theilnehmer aus dem Lehrstande zur Betheiligung heranziehen; wir sind überzeugt, dass es zur Hebung des Unterrichtswesens in jenen Kronländern wesentlich beitragen wird, wenn man den Lehrern Anlass bietet, zur Förderung der wissenschaftlichen Interessen durch unmittelbare Mit-

wirkung beizutragen. Hieran reiht sich der fernere Wunsch, dass die wissenschaftliche Erörterung der nächsten Bedürfnisse des dortigen Unterrichtswesens den ersten Platz in der neuen Zeitschrift einnehmen möge. Die im Werke begriffene Umgestaltung aller Einrichtungen für Erziehung und Bildung setzt die sorgfältigste Betrachtung aller Verhältnisse voraus, mit welchen sie im Zusammenhange stehen. Und wenn die erste Forderung allerdings darin besteht, dass man sich klar bewusst sei, was man zu leisten habe, so ist die eigentliche Lösung der Aufgabe doch nur dann denkbar, wenn man sich darüber verständiget hat, wie diese Lösurg möglich sei.

Wien, im December 1850. J. M.

Pädagogische Skizzen, die Reform der deutschen höheren Schulen betreffend. Der eilften Versammlung der deutschen Philologen, Schulmänner und Orientalisten im Auftrage des berlinischen Gymnasiallehrer-Vereines überreicht von J. Mützell, Dr. Phil. und Prof. am Joachimsth. Gymn. Berlin, 1850. 68 S. 8.

Die letztvergangenen Jahre haben fast in allen deutschen Staaten eine grosse Zahl von Reformvorschlägen für die höheren Schulen, namentlich für die Gymnasien, gebracht. Einzelne Schulmänner haben ihre Ansichten und Ueberzeugungen in pädagogischen Journalen oder in besonderen Schriften niedergelegt; Versammlungen von Lehrern, theils aus freiem Antriebe zusammengetreten, theils von den Regierungen berufen, haben die Reform der Gymnasien zum Gegenstande umfassender Berathungen gemacht und dadurch Pläne, besonders für die Einrichtung des Unterrichtes entwickelt, welche zum Theile bereits in's Leben zu treten begonnen haben. Diese weitverbreiteten Reformbestrebungen standen nur in den seltensten Fällen mit den seit 1848 begonnenen politischen Umgestaltungen in einem unmittelbaren und wesentlichen Zusammenhange, sie beruhten vielmehr zum grössten Theile auf eigenthümlichen Verhältnissen in der Entwickelung der höheren Schulen selbst, und erhielten daher auch durch diese ihr besonderes Gepräge. Neben den Gymnasien hatten sich in Deutschland während der letzten Jahrzehnte die höheren Bürger- und Realschulen in einer nach Umfang und Intensität sehr bedeutenden Weise entwickelt; hervorgegangen aus dem praktischen Bedürfnisse, für den höheren Gewerbs- und Handelsstand eine vollständigere Vorbildung zu bieten, als in den gewöhnlichen Volks- und Bürgerschulen zu erreichen war, hatten sie allmählich neben den speciel praktischen Gegenständen mehr und mehr allgemein bildende Elemente des Unterrichtes in sich aufgenommen, und diese letzteren so sehr zum Mittelpuncte ihres Strebens gemacht, dass sich die Frage erheben musste, in welchem Verhältnisse Gymnasien und höhere Bürger- oder Realschulen zu einander stehen, ob nicht in ihnen wesentlich

gleiches auf einem nur zum Theile verschiedenen Wege erstrebt und erreicht werde, und ob es nicht vielleicht möglich und angemessen sei, die Anstalten beider Arten zu einem ungetrennten Ganzen zu vereinigen. In der letzteren Form ausgesprochen, erhielt die Frage zugleich eine praktische Bedeutung; denn bei der Schwierigkeit, über die zukünftige Lebensbahn eines Knaben schon in seinem zehnten oder zwölften Lebensjahre mit einiger Sicherheit zu entscheiden, und bei dem dadurch hervorgerufenen häufigen Uebertritte von Schülern aus Lehranstalten der einen Kategorie in die der anderen, erschien es als Bedürfniss, die Uebelstände einer solchen Aenderung durch möglichste Ausgleichung der Lehrpläne oder durch gänzliche Verschmelzung der beiden Arten von Schulen zu beseitigen.

So viel zur Andeutung einiger der wesentlichsten Gesichtspuncte, welche bei den zahlreichen, in den letzten Jahren für die deutschen höheren Schulen entworfenen Reformplänen vorzugsweise mafsgebend waren. Hr. Prof. Mützell hat eine sehr dankenswerthe Arbeit ausgeführt, indem er das höchst umfangreiche Material dieses Gegenstandes, welches nicht einmal leicht in solcher Vollständigkeit zu erhalten ist, zu einer gedrängten, leicht überschaulichen Uebersicht verarbeitet und über alle wesentlichen Fragepuncte sein Urtheil mit der ihm eigenthümlichen Umsicht und Besonnenheit hinzugefügt hat. Die eben bezeichnete Schrift, in welcher er diess ausgeführt hat, kann auch diejenigen, welche nicht in der Lage waren, den einzelnen Verhandlungen und Vorschlägen zu folgen, über die Hauptrichtungen in der erstrebten Gymnasialreform orientiren und sie berührt zugleich fast alle Puncte, welche bei Anordnung des Gymnasialunterrichtes in Ueberlegung zu ziehen sind. Ref. bedauert, dass, so viel er hat erfahren können, diese Gelegenheitsschrift nicht durch den Buchhandel verbreitet ist *), und hält es daher um so mehr für seine Pflicht, die Leser dieser Zeitschrift mit den Hauptpuncten daraus bekannt zu machen.

Den Gegenstand und die Anordnung der »pädagogischen Skizzen« bezeichnen wir am kürzesten mit Hrn. M'.s eigenen Worten, S. 1:

»§. 1. Die Erörterung der Frage über die Reorganisation der Gymnasien ist in ein Stadium gekommen, in welchem eine durchgreifende Rücksicht auf die Gestaltung der höheren Bürgerschulen und Realschulen als unausweichbare Nothwendigkeit erscheint. Wenn aus diesen und aus den Gymnasien alle diejenigen hervorgehen sollen, welche die höhere Bildung im Volke zu vertreten haben, so ist aus Rücksichten der Humanität wie der Politik eine Trennung der Untersuchungen über die Umgestaltung, welche der einen wie der anderen Gattung von Schulen dienlich sein möchte, nicht als zulässig anzusehen. Getrennt oder vereinigt — sie können einander nicht los werden.

---

*) Erst während des Druckes dieser Zeilen erhielt Ref. das Novemberheft der Mützell'schen Gymnasialzeitung; in diesem ist S. 817—884 der gesammte Aufsatz abgedruckt.

§. 2. Die zahlreichen Reorganisationspläne, welche in Beziehung auf die Gymnasien und höheren Bürgerschulen während der letzten Jahre aufgestellt worden sind, lassen sich in vier Gruppen ordnen, je nach dem Verhältnisse, in welchem das Gymnasium der höheren Bürgerschule gegenüber gedacht war. Die leitenden Gedanken waren:

1) Verschmelzung des Gymnasiums und der höheren Bürgerschule zu einer organischen Einheit, zu einem Gesammtgymnasium;

2) Verbindung des Gymnasiums und der höheren Bürgerschule zu einer anorganischen Einheit, zu einem Gymnasium

a) mit Parallelstunden für Realisten in den mittleren, oder in den obersten Classen,

b) mit vollständigen Parallelclassen für Realisten in den mittleren Classen;

3) Selbständige Gestaltung der Oberclassen des Gymnasiums und der höheren Bürgerschule auf dem Grunde eines gemeinschaftlichen Unterbaues;

4) Vollständige Trennung und selbständige Entwickelung des Gymnasiums und der höheren Bürgerschule nach den dem einen wie der andern zum Grunde liegenden Principien.»

Die erste dieser Gruppen, welche durch Verschmelzung des Gymnasiums mit der Realschule ein Gesammtgymnasium zu erreichen sucht, zeigt die grösste Mannigfaltigkeit von Lectionsplänen. Denn obwohl die Vertreter des Gesammtgymnasiums von demselben allgemeinen Grundgedanken ausgehen, so ist doch die speciellere Ausführung desselben durch abweichende pädagogische Theorieen auf sehr verschiedene Weise bedingt. Diess zeigt sich am meisten in der Anordnung des Sprachunterrichtes, welche daher angemessen zum Theilungsgrunde für die genauere Uebersicht in dieser Gruppe genommen wird. Die Vereinigung des Gymnasiums mit der Realschule hat nämlich im allgemeinen zur Folge, dass auf den Unterricht in der französischen und englischen Sprache ungefähr dieselbe Bedeutung gelegt wird, wie auf den in der lateinischen und griechischen. Bei dieser Verbindung bildet es nun einen wesentlichen Unterschied, ob man grundsätzlich aus praktischen oder aus didaktischen Gründen den modernen Sprachen die Priorität zuerkennt, und erst nach Erwerbung einiger Kenntnisse in diesen den Unterricht im Lateinischen und Griechischen beginnt, oder ob man die modernen Bildungselemente den antiken folgen lässt, oder ob man endlich mit Rücksicht auf die bestehenden Verhältnisse die einen mit den anderen durchwebt. Fast eine jede der hieraus hervorgehenden Combinationen, welche sich noch dadurch vermehren, dass unter den beiden modernen und den beiden antiken Sprachen die eine oder die andere die Priorität haben kann, ist grossentheils durch mehrere Vorschläge von Lectionsplänen vertreten. Sie haben im einzelnen, insofern sie in ihrer Durchführung der Ausdruck specieller pädagogischer Ansichten sind, ihr eigenthümliches Interesse; doch würde ihre

Mittheilung zu weit führen und fast einen Abdruck der ganzen, gedrängten Schrift Mützell's erfördern. Das Urtheil jedoch des Hrn. Verf.'s in zwei Hauptfragen glaubt Ref. herausheben zu müssen, nämlich in Betreff der Priorität des Unterrichtes in den modernen Sprachen vor dem in den antiken, und dann des Unterrichtes in der griechischen Sprache vor dem in der lateinischen.

Diejenigen Schulmänner, welche mit den modernen Sprachen den Anfang des fremdsprachlichen Unterrichtes gemacht sehen wollen, gründen diese ihre Ansicht hauptsächlich auf den Gedanken, dass jene die leichteren, die classischen Sprachen bei weitem schwerer zu erlernen seien, und dass man in der Aufeinanderfolge der zu erlernenden Sprachen den Uebergang vom leichteren zum schwereren strenger, als bisher geschehen, einhalten solle. Der Hr. Verf. weist zunächst mit grosser Umsicht manche, nicht gehörig gewürdigte Schwierigkeiten nach, welche der Unterricht in den modernen Sprachen in den untersten Classen ohne vorausgegangenen Unterricht im Lateinischen hat, und wie diese Schwierigkeiten sich noch um vieles steigern, wenn auf den in der untersten Classe begonnenen Unterricht in der einen der beiden modernen Sprachen sogleich in der nächsten Classe die andere folgen soll. Aber wichtiger noch, als die Würdigung dieser zum Theile übersehenen Schwierigkeiten, ist die ernstliche Erwägung der Frage, ob bei dem Anfange mit den modernen Sprachen der Jugend in den untersten Classen das zu Theil werden kann, was sie auf diesen Stufen von dem fremdsprachlichen Unterricht haben muss. Hierüber sagt Hr. M. S. 13.

„Ueber das Mafs des Wissens und der Fertigkeit, welches von Schülern bei einem drei- oder vierjährigen Cursus im Englischen und Französischen erreicht werden kann, lässt sich nicht rechten: es wird, auch unter der Voraussetzung, dass es mit der Zeit gelingt, eine genügende Zahl trefflicher Lehrer in diesem Gebiete zu gewinnen, die gegenwärtig und für eine Reihe von Jahren wohl durchweg mangeln dürfte, immer sehr verschieden bleiben.

Allein leichter ist es zu entscheiden, wie gross der zu erreichende Gewinn für die Gesammtbildung durchschnittlich ausfallen dürfte.

Geht man von dem Grundsatze aus, dass der fremdsprachliche Unterricht in den unteren Classen den Zweck hat, den jugendlichen Geist zum Verständniss der in der Grammatik einer fremden Sprache ausgeprägten logischen Formen und der in einem Theile ihres lexikalischen Materiales vorliegenden Begriffe anzuleiten und ihn dadurch zu dem Verständniss der Muttersprache vorzubereiten, so gewähren die alten Sprachen bei weitem grössere Vortheile als die modernen.

Die vorherrschende Formenarmuth der modernen Sprachen, namentlich der englischen, und die Einfachheit der Satzbildung gibt weit weniger Mittel an die Hand, die formale Bildung zu fördern.

Die Fassung der Begriffe in den modernen Sprachen liegt zwar im allgemeinen der Muttersprache näher; aber um so geringer ist die zum Begreifen derselben erforderliche geistige Arbeit, um so geringer muss der Ertrag derselben für die geistige Entwickelung sein.

Ausserdem ist nicht unwesentlich, dass alle, welche nur die unteren Classen besuchen, der Vortheile verlustig gehen, die aus der Aneignung der Elemente der alten Sprachen hervorgehen können.»

Die Vertreter der Priorität des Unterrichtes in den modernen Sprachen vor dem in den antiken sprechen durchweg die Ueberzeugung aus, dass eine kräftige und lebendige Einführung in das Alterthum wesentliche Aufgabe des Gymnasiums und bei der vorgeschlagenen Organisation wohl erreichbar sei; aber dieser Behauptung treten wesentliche Bedenken entgegen.

«Sämmtliche Lehrpläne (in welchen die modernen Sprachen den antiken vorausgehen) erschweren die gründliche und sorgsame Aneignung der Elemente der classischen Sprachen in einem Grade, dass man sich nicht zu der Meinung berechtiget halten darf, die Mehrzahl der Schüler werde einen soliden Grund in denselben legen können. Schüler, die eine Reihe von Jahren nur mit Auffassung moderner Sprachformen und Spracheigenthümlichkeiten beschäftiget worden sind, und dadurch, so wie durch den mächtigen Impuls der anderen, namentlich realistischen Unterrichtsgegenstände eine entschiedene Richtung auf das Moderne und Reale bekommen haben werden, dürften schwerlich mit besonderem Eifer an die Erlernung der alten Sprachen gehen, und sich durch die grossen Schwierigkeiten leicht abschrecken lassen, die mit der Aneignung der zahlreichen formellen und materiellen Eigenthümlichkeiten in jenen verbunden sind und die, auch abgesehen von jenen Hemmungen, überhaupt von älteren Knaben schwerer überwunden werden, weil das Gedächtniss in den Jahren dergleichen Dinge weniger leicht und willig fasst. Die grössere Verstandesreife so wie etwanige bessere Methoden kommen dabei wohl auf der anderen Seite in Betracht, allein man darf die günstige Wirkung in beiden Beziehungen nicht überschätzen. Nur ein langsamer Fortschritt kann bei den meisten Naturen eine feste und sichere Kenntniss zu Wege bringen, und auch darum hat die pädagogische Weisheit der Vorfahren dem Lateinischen und Griechischen eine längere Dauer zugemessen. Eine Concentrirung der Kraft findet bei diesen Plänen nicht statt, das Nacheinander im Eintreten der Unterrichtsgegenstände wird durch das Nebeneinander im Betreiben derselben paralysirt, und die Kraft der Schüler wird, durch den parallelen Unterricht in 3 bis 5 Sprachen, durch das vermittelst desselben geweckte sehr verschiedenartige Interesse mehr als bisher zertheilt, ja zersplittert.»

Und wenn man in den oberen Classen mit Recht ein grosses Gewicht darauf lege, dass die Lectüre umfassender werden und tiefer in das Alterthum einführen solle, so lasse sich doch diess Ziel auf dem gelockerten und unsicher gewordenen Boden nicht erreichen; auch dürfe man nicht hoffen durch Beschränkung des Schreibens im Lateinischen wie im Griechischen einen wesentlichen Gewinn an Zeit zu erlangen; denn je mehr die Uebungen darin zurücktreten würden, «um so ungründlicher und undauerhafter werde das Verständniss der Schriftsteller, um so unsicherer die logische Bildung, um so schwächer die Entwickelung des wissenschaftlichen Geistes, um so mangelhafter die Vorbildung zum Verständnisse der modernen Cultur werden.» S. 15.

Die Priorität des griechischen Unterrichtes vor dem lateinischen wird für den Augenblick an unseren Gymnasien schwerlich zahlreiche Vertheidiger zu erwarten haben. Es genüge daher, die Gründe, welche Hr. M. gegen dieselbe geltend macht, nur kurz zu bezeichnen. Der formelle Zweck des fremdsprachlichen Unterrichtes lasse sich an der lateinischen Grammatik, sowohl in Betreff der Formenlehre als der Syntax, für ein früheres Alter besser erreichen als durch die griechische; die rasche Aufeinanderfolge der verschiedenen griechischen Dialekte werde die Sicherheit der grammatischen Kenntnisse gefährden; endlich der dem jugendlichen Alter angemessene geistige Inhalt, den griechische Schrifsteller vor den lateinischen bieten sollten, werde von den Schülern über dem Gewichte der Schwierigkeiten nicht aufgefasst werden und lasse sich ihnen auch durch das Mittel der Muttersprache und der lateinischen Sprache zuführen, bis zur Auffassung aus der Ursprache die erforderliche geistige Reife gewonnen sei. — Hr. M. beruft sich in dieser wie in anderen seiner gehaltvollen pädagogischen Abhandlungen öfters auf Herbart's pädagogische Werke, und erwirbt sich gewiss ein Verdienst dadurch, dass er auf Schriften hinweist, welche wie wenige dazu geeignet sind, über die wesentlichen Zwecke eines erziehenden Unterrichtes und die Mittel zu ihrer Erreichung ein eindringendes Nachdenken anzuregen. Ref. hatte daher erwartet, dass der Hr. Verf. die von Herbart sowohl in seiner allgemeinen Pädagogik S. 30 ff., als auch fast vierzig Jahre später in seinen pädagogischen Umrissen S. 221 ff. ausführlich und nachdrücklich durchgeführte Begründung der Priorität des Unterrichtes im Griechischen mit einem Worte berücksichtigte, um so mehr, da einerseits Hr. M. auch die pädagogische Seite dieser Frage beachtet, und andererseits Herbart die praktische Ausführbarkeit seines Gedankens durch sorgfältig angestellte Versuche bewiesen hat. — Doch, wie gesagt, dieser Fragepunct hat für unsere Gymnasien zunächst noch nicht die praktische Bedeutung, dass es angemessen wäre, genauer darauf einzugehen.

Die gegen die verschiedenartigen einzelnen Lehrpläne für Gesammtgymnasien erhobenen Einwände fasst Hr. M. schliesslich in folgendes Urtheil zusammen. S. 25:

„Im Allgemeinen lässt sich über die vorgeschlagenen Gesammtgymnasien behaupten, dass wie schön und grossartig auch der denselben zum Grunde liegende Gedanke ist, wie wünschenswerth auch dessen Verwirklichung sein mag, die Ausführung an wesentlichen Mifsständen scheitern oder erhebliche Nachtheile bringen wird. Denn

1) wird dem L e h r e r eine Kraftentwickelung zugemuthet, deren wenige fähig sind, und eine Methode zugetraut, die wenigstens nicht nachweisbar ist,

2) wird dem S c h ü l e r eine Aufgabe gestellt, welche viel schwieriger ist, als diejenige, die bisher in den höheren Schulen zu lösen war, und deren Lösung um so unwahrscheinlicher ist, je mehr sich die Vorstellung als illusorisch erweist, dass die neuen Vorschläge eine wesent-

liche Concentrirung der Arbeit und einen naturgemäfseren Stufengang mit sich bringen;

3) wird die volle und einheitliche Entwickelung derjenigen Unterrichtsmittel, auf denen die Wirksamkeit der deutschen Gymnasien seit Jahrhunderten hauptsächlich beruht, wesentlich geschwächt und behindert, ohne dass irgend ein erheblicher Ersatz gesichert würde, und damit die Fortdauer und weitere Entwickelung derjenigen höheren Bildung gefährdet, welche bis jetzt der Stolz und Schmuck Deutschlands gewesen ist;

4) ist zu fürchten, dass durch diese Gesammtgymnasien auch dem Bedürfnisse der Schüler, die aus den mittleren oder oberen Classen in das bürgerliche Leben übergehen wollen, nicht wahrhaft genügt werden dürfte.»

Die Einsicht in diese Uebelstände hat nun zu mannigfaltig abgestuften Abweichungen von dem Gedanken des einheitlichen Gymnasiums geführt. Der Wunsch, die Schüler der beiden verschiedenen Bildungswege so viel wie möglich in derselben Schulanstalt vereinigt zu behalten, und dabei doch dieser Verschiedenheit gebührend Rechnung zu tragen, hat zunächst seine Erfüllung dadurch finden sollen, dass auf der untersten Stufe die Schüler beider Kategorieen vollständig vereint blieben, auf der mittleren statt der den Humanisten eigenthümlichen Lehrgegenstände (namentlich statt des Griechischen) für die Realisten Parallelstunden gegeben würden, endlich, da die Realisten in der Regel nur eine kürzere Zeit ihrer Schulbildung widmen können, die oberste Bildungsstufe ausschliesslich für die Humanisten bestimmt wäre. Welche didaktischen und pädagogischen Schwierigkeiten eine solche Combination zweier Anstalten hat, bedarf kaum einer weiteren Erörterung; die Behandlung der für beide Kategorien von Schülern gemeinsamen Lehrgegenstände hat didaktische Nachtheile, die sich gar nicht beseitigen lassen, da dieselben Gegenstände für die beiden verschiedenen Bildungswege eine abweichende Auswahl des Stoffes, verschiedene Methode, verschiedene Ansprüche an die Thätigkeit der Schüler erfordern; dieselbe Classe in manchen Lehrstunden vereiniget zu behalten, in anderen zu trennen, führt unvermeidlich zu pädagogischen Uebelständen und hebt jedenfalls den Erfolg, den man sich von gemeinsamer Schulbildung der später nach verschiedenen Richtungen auseinandergehenden verspricht, gänzlich oder grossentheils auf. Als Nothbehelf an Orten, welchen zur Errichtung zweier getrennter Schulanstalten die Mittel fehlen, haben solche combinirte Schulen die Berechtigung ihres Bestehens eben in dieser Nothwendigkeit, und müssen die näheren Modalitäten der Ausführung von den speciellen localen Verhältnissen entlehnen; aber auf allgemeine Geltung hat diese nur äusserliche Zusammenstellung von Gymnasium und Realschule keinen Anspruch. Vielmehr führt der dieser Einrichtung zu Grunde liegende Gedanke, dass nur auf der untersten Stufe die Bildungsmittel für Gymnasial-, und für Realschulen vollkommen dieselben sein können, wenn man seine Consequenzen weiter verfolgt und dabei von etwaiger Beschränkt-

heit der äusseren Mittel zur Ausführung absicht, nothwendig dahin, dass auf der mittleren und oberen Bildungsstufe der höheren Schulanstalten wenigstens vollständige Parallelclassen statt bloss einzelner Parallelstunden eingerichtet werden, oder, noch strenger durchgeführt, dass für Gymnasien und Realschulen nur der Unterbau, das Untergymnasium gemeinsam sei, auf diesem gemeinsamen Unterbaue aber getrennt von einander das Obergymnasium und die Oberrealschule errichtet werden. Dieser Gedanke, welcher die dritte der oben S. 86 bezeichneten Hauptrichtungen der Gymnasialreform charakterisirt, ist nicht ausschliesslich, aber am genauesten und mit dem grössten Erfolge für vielseitige Beleuchtung des Gegenstandes in dem von dem preussischen Unterrichtsministerium der berliner Schulconferenz vom Jahre 1849 vorgelegten und von dieser angenommenen Entwurfe durchgeführt. Nach diesem Entwurfe soll ein Untergymnasium von drei Classen mit je einjährigen Cursen die gemeinsame Vorbereitung sein, für das Obergymnasium und für das Realgymnasium, deren jedes einen fünfjährigen Cursus hat *).

Der Hr. Verf. hatte schon auf der berliner Schulconferenz mit der grössten Entschiedenheit die Ueberzeugung vertheidiget, dass dem Gymnasium seine eigenthümliche Entwickelung gelassen und nicht durch Concessionen beeinträchtiget oder gefährdet werden solle. In gleichem Sinne hat derselbe in seiner Gymnasialzeitung die Beschlüsse jener Conferenz und die wahrscheinlichen Consequenzen des in ihr gebilligten Entwurfes einer umfassenden und eindringenden Kritik unterworfen; in verwandter Richtung hat auch Ref. beim Beginne dieser Zeitschrift einige Bedenken gegen jenen Entwurf ausgesprochen. In gegenwärtiger Schrift vereiniget nun Hr. M. in bündig treffender Weise die Gründe, welche er anderwärts ausführlicher nachgewiesen hat. Ref. bedauert, diesen sehr inhaltreichen Abschnitt S. 46—56 den Lesern dieser Zeitschrift nicht unverkürzt mittheilen zu können; der Gedanke einer, wenigstens für die untere Hälfte in Ausführung zu bringenden Verschmelzung der Gymnasien mit den Realschulen hat so viel ansprechendes (vgl. I. Jahrg. I. Heft S. 10), dass er überall, wo Anstalten beider Kategorien neben einander bestehen, über lang oder kurz auftauchen muss, und meistens bei denen, welche nicht unmittelbar an der Ausführung betheiliget sind, namentlich bei den Eltern der Schüler, einen bedeutenden Anklang finden wird. Es lassen sich in der Kürze nur die Gesichtspuncte bezeichnen, welche der Hr. Verf. bei Bekämpfung jener halben Verschmelzung von Gymnasien und Realschulen verfolgt, ohne ihrer Motivirung im einzelnen nachzugehen:

---

*) Das nähere dieses Planes, namentlich in seinem Verhältnisse zum österreichischen Gymnasialentwurfe, ist in dieser Zeitchrift I. Jahrg. I. H. S. 1 — 23 dargelegt.

«Man verspricht sich», sagt Hr. M, «von einem solchen Plane, im Ganzen und Grossen genommen, besonders folgende Vortheile:

1) Einheitliche Grundlegung der höheren Bildung, Beförderung der Einheit des nationalen Sinnes und Lebens,

2) Möglichkeit einer späteren Entscheidung der Eltern über den von ihren Kindern einzuschlagenden Bildungsweg,

3) Erleichterung der Obergymnasien, sowohl in Hinsicht der Schüler, welche nicht studiren wollen, als auch in Hinsicht des Unterrichtsstoffes, der im Interesse solcher Schüler aufgenommen werden muss, und demgemäfs die Möglichkeit, eine gründlichere Vorbereitung der zur Universität übergehenden Schüler zu erlangen,

4) Zweckmäfsigere Vorbildung derer, welche für die höheren Kreise des bürgerlichen Lebens bestimmt sind, auf den Realgymnasien, so wie Sicherung einer zweckmäfsigeren Vorbereitung für gewisse Gattungen wissenschaftlicher Studien, namentlich für Naturwissenschaften, Medicin, neuere Sprachen.»

Keiner von diesen Zwecken wird wirklich durch eine solche Einrichtung erreicht. Nicht die Einheit nationalen Sinnes und Lebens, denn sie ruht auf ganz anderen Momenten, als dem Erwerben der Elementarkenntnisse in derselben Schule; nicht die Möglichkeit einer späteren Entscheidung über den künftigen Lebensberuf, denn die Trennung der beiden Arten von Schulen fällt in eine zu frühe Lebenszeit der Schüler, und kann doch ohne anderen Nachtheil für die Schulen nicht weiter hinausgeschoben werden. Indem daher ein nicht geringer Theil von Schülern in die Obergymnasien übergeben wird, welcher vielmehr den Realschulen angehören sollte, so verschwinden die unter 3) bezeichneten Vortheile. Und endlich die in der vierten Stelle für die Realgymnasien bezeichneten Hoffnungen treffen einen so äusserst geringen Theil von deren Schülern, dass nicht hiernach die ganze Einrichtung gestaltet werden darf; denn die wenigsten Schüler der Realschulen können eine so lange Reihe von Jahren der Schulbildung widmen, die meisten müssen früher in das praktische Leben eintreten (vgl. I. Jahrg. S. 22). — Ferner, indem das Untergymnasium die dreifache Aufgabe erfüllen soll, auf das Obergymnasium, auf das Realgymnasium und unmittelbar für das praktische Leben vorzubereiten, gefährdet und beeinträchtiget es jeden dieser Zwecke durch die gleichzeitige Verfolgung der beiden anderen. Endlich in den auf diesem gemeinsamen Grunde erbauten Obergymnasien und Realgymnasien hat die Idee der «parallelen Gleichstellung» der beiderlei Anstalten nachtheilige Folgen für die Einrichtung beider gehabt.

Die Nachweisung der Uebelstände, welche die Versuche einer gänzlichen oder theilweisen Verschmelzung von Gymnasium und Realschule mit sich bringen, führt zuletzt zu dem Gedanken zurück, vielmehr beiderlei Anstalten selbständig in ihrer eigenthümlichen Entwickelung zu lassen. Der Hr. Verf., die eigenthümliche Gestaltung der Realschulen anderen zur Besprechung überlassend, führt nur «das Gymnasium in seiner eigenthümlichen Entwickelung» weiter aus S. 57—68.

„Die Idee eines Gesammtgymnasiums, wie sie bisher aufgestellt worden ist, scheint einerseits nach ihrem vollen Umfange unausführbar zu sein, wenigstens bei der gegenwärtigen Entwickelung der Methodik; andererseits dürfte sie, so weit sie ausführbar ist, weder den nächsten Bedürfnissen der verschiedenen Schülergattungen, noch auch den allgemeinen Forderungen der Wissenschaft und höheren Bildung gehörig entsprechen. Die Idee selbst aber ist so ansprechend, dass man sie auch ferner im Auge haben und durch zweckdienliche Vereinfachung der Unterrichtsmittel und der Methode der Verwirklichung näher zu bringen suchen muss.

Gymnasien mit Parallelstunden oder vollständigen Parallelclassen sind als Surrogate für Städte, in welchen auf die höheren Schulen nicht viel Geldmittel verwendet werden können, vorläufig ganz unvermeidlich und deshalb ist ihre Organisation mit der grössten Sorgfalt weiter zu pflegen. Doch beschränken sie die freie Wahl und Verwendung der Bildungsmittel, die selbständige Entwickelung einer eigenthümlichen Methode und führen grosse disciplinarische Schwierigkeiten herbei.

Obergymnasien und Realgymnasien in paralleler Gleichstellung mit gemeinschaftlichem Unterbaue sind nicht wünschenswerth. Sie bieten in Hinsicht der Bildungsmittel und Methode dieselben Nachtheile wie Gymnasien mit Parallelstunden oder Parallelclassen, und müssten endlich zu einer gänzlichen Zerspaltung der höheren Bildung führen.

Darum findet die gänzliche Trennung und selbständige Entwickelung der Gymnasien und höheren Bürgerschulen für alle Orte, denen hinlängliche Mittel zur Errichtung und würdigen Ausstattung beider Arten von Anstalten zu Gebote stehen, mit Recht lebhafte Vertheidiger. Indem beiden die Möglichkeit einer vollständigen Entfaltung der ihnen zu Grunde liegenden Idee gesichert wird, scheint sowohl für ihr gegenseitiges Vernehmen am besten gesorgt zu sein, als auch für das Gedeihen der Wissenschaft, der höheren Bildung, des öffentlichen Wohles.

Es ist ein Irrthum, wenn man das Gymnasium — als ein Ganzes betrachtet — dadurch zu charakterisiren meint, dass man es nur als die allgemeine Vorbereitungsanstalt zu allen wissenschaftlichen Studien bezeichnet.

Es ist eben so sicher und wichtig, dass das Gymnasium zu einer tieferen Auffassung des nationalen Lebens in seiner Besonderheit und in seinem Zusammenhange mit der Gesammtentwickelung des Menschengeshlechtes **vor**bilden soll.

Dieser doppelten Aufgabe gemäſs hat das Gymnasium seine Bildungsmittel zu wählen und zu verwenden."

Hierauf bestimmt der Hr. Verf. das Lehrziel, welches in den einzelnen Gegenständen an Gymnasien zu erreichen sei. Ref. hebt aus dieser, in ihrer ganzen Haltung trefflichen Darstellung nur drei Puncte hervor, weil auf sie wahrscheinlich noch öfter zurückzukommen Anlass sein wird. Erstens in Betreff des Unterrichtes in den classischen Sprachen; hierüber sagt Hr. M.:

Nach den genommenen Gesichtspuncten gehört es zur Hauptaufgabe der Gymnasien:

1) eine sichere Kenntniss des grammatischen Baues der beiden alten Sprachen im Allgemeinen, und damit überhaupt grammatisch-logische Bildung zu begründen,

2) im Bereiche der für die Schule geeigneten Schriftsteller durchschnittlich ein festes, durch Einsicht in den eigenthümlichen Entwickelungsgang der Begriffe und durch Beziehung auf das deutsche Idiom getragenes lexikalisches Wissen zu bewirken,

3) die Hauptgesetze der antiksprachlichen Darstellungskunst für sich und im Gegensatze zum Deutschen zum Bewusstsein zu bringen,

4) ein möglichst reines und glattes Verständniss derjenigen römischen und griechischen Schriftsteller anzubahnen, in denen sich die geistige Bedeutung des Alterthums für die Jugend am erkennbarsten darstellt und die zugleich auf die Entwickelung der deutschen Cultur am tiefsten eingewirkt haben,

5) Gewandtheit im freien Gebrauche der lateinischen Sprache mindestens zur Darlegung des aus dem Alterthume gewonnenen Gedankenstoffes zu sichern.

Dass in neuester Zeit nicht alle diese Momente mehr nach ihrer ganzen Wichtigkeit anerkannt werden, dass namentlich die Fertigkeit in der Handhabung der lateinischen Sprache in Rede und Schrift immer weniger als erstrebenswerth angesehen zu werden pflegt, dagegen an die Lectüre der Classiker in idealisirender Ueberschwänglichkeit Anforderungen gemacht und Hoffnungen an sie geknüpft werden, die von dem jugendlichen Alter gar nicht erfüllt werden können, ist für die gesammte Wirksamkeit der Gymnasien bereits von sehr nachtheiligen Folgen gewesen.»

Es kann dem Ref. nicht beikommen, Fragen der grössten Bedeutung und Schwierigkeit beiläufig bei der Berichterstattung über eine interessante Schrift abmachen zu wollen; man wird es daher nicht als Unbescheidenheit auslegen, wenn er der Ueberzeugung des Hrn. Verf.'s gegenüber seine zum Theile abweichende Ueberzeugung einfach ausspricht. Gewandtheit im freien Gebrauche der lateinischen Sprache haben unter den gelehrten Kennern des Alterthumes zu allen Zeiten nur verhältnissmäfsig wenige erreicht; sie setzt entweder ein besonderes Sprachtalent oder eine in dem Alter der Gymnasiasten, selbst bei bedeutend vermehrter Stundenzahl, nicht erreichbare Reife der gesammten Durchbildung voraus. Ref. kann sich daher nicht überzeugen, dass es recht sei, etwas in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle unerreichbares als Forderung aufzustellen.

Auffallend ist bei dem Hrn. Verf., der sonst mit Recht sich hütet, an Verbesserung der Methode grosse Hoffnungen zu knüpfen, dass er eine solche doch bei einem Gegenstande ausspricht, nämlich der Mathematik, S. 62:

«Stellung und Aufgabe der Mathematik ist unbestritten. Aber vielleicht gelingt es, die letztere in etwas kürzerer Zeit, d. h. bei drei Wochenstunden zu erreichen.»

Bisher nämlich sind diesem Unterrichtsgegenstande an den preussischen Gymnasien in den meisten Classen vier Stunden zugewiesen.

Endlich über die Naturwissenschaften heisst es, a. a. O.:

„Den Naturwissenschaften sofort eine weitere Ausdehnung auf Gymnasien zu geben, wie sie ihnen längst zugedacht, ist bei dem Mangel an geeigneten Lehrern unmöglish. Aber es bedarf dieser Ausdehnung wenigstens nicht nach der Stundenzahl, sondern es kommt darauf an, dass die Mehrzahl der Lehrer befähiget erscheint, den Sinn für Naturbeobachtung anzuregen und zu leiten."

Wie es mit dieser, den Naturwissenschaften „längst zugedachten weiteren Ausdehnung" gemeint sei, ist aus dem Lectionsplane zu ersehen, welchen der Hr. Verf. zur Verdeutlichung seiner einzelnen Bemerkungen über Organisation der Gymnasien beigefügt hat. Nach dem bisher noch geltenden Normalplane von 1837 sollen auf den preussischen Gymnasien sieben Jahre hindurch wöchentlich zwei, und zwei Jahre hindurch wöchentliche eine Stunde den Naturwissenschaften gewidmet werden; in dem, ebenfalls auf neun Jahre berechneten Gymnasium des Hrn. Verf.'s finden die Naturwissenschaften in den ersten vier Jahren gar keinen Platz, in den letzten fünf Jahren sind sie durch je zwei wöchentliche Stunden vertreten, also im ganzen von sechzehn auf zehn Stunden herabgesetzt.. Hiergegen würde Ref. die Bemerkungen wiederholen müssen, welche er früher bei Anlass eines in dieser Hinsicht ähnlichen Planes auszusprechen sich gedrungen fühlte, vgl. I. Jahrg. IX. Heft S. 809. f.

Die Schrift des Hrn. M. wurde, wie der Titel besagt, der in den ersten Octobertagen d. J. zu Berlin gehaltenen Versammlung von Philologen und Schulmännern überreicht, und sollte in ihr als Grundlage zu Discussionen dienen. Die pädagogische Section jener Versammlung (in welche sich von der gesammten Zahl der 341 Versammelten 105 hatten eintragen lassen) hat sich in ihren vier Sitzungen fast ausschliesslich mit diesem Gegenstande beschäftiget. Der specielle Inhalt der Discussionen wird erst aus den gedruckten Verhandlungen der Versammlung zu ersehen sein; das Ergebniss derselben theilt Hr. M. vorläufig in seiner Gymnasialzeitung, Sept.- u. Oct.-Heft, S. 814 ff. mit. Ueber die sämmtlichen wesentlichen Grundlagen, auf welchen der preussische Entwurf einer neuen Organisation der Gymnasien und Realschulen beruht, hat sich die Versammlung dahin erklärt, dass sie unhaltbar seien. Ferner, die Ueberzeugung, dass die freien lateinischen Aufsätze am Gymnasium als obligatorisch beizubehalten seien, ist von der Versammlung fast einstimmig ausgesprochen worden; dagegen hat der Antrag des Hrn Mützell: „die Versammlung wolle erklären, dass lateinische Sprechübungen nicht gestattet, sondern gefordert werden müssen", ebenso viele Gegner als Zustimmende gefunden.

Interessant ist die a. a. O. S. 815 erwähnte Aeusserung eines Rathes aus dem preussischen Unterrichtsministerium, des Hrn. Geh. Reg. Rathes

Brüggemann, welcher der dritten Versammlung beiwohnte, über den vom Unterrichtsministerium der berufenen Lehrerconferenz von 1849 vorgelegten und von dieser gebilligten Entwurf; der Hr. G. R. R. Brüggemann erklärte nämlich, „dass die der Lehrerconferenz 1849 gemachte ministerielle Vorlage nur als Anknüpfungspunct für die Berathungen jener zu betrachten sei, dass man es bei derselben hauptsächlich auf Beschaffung von Material für die weitere Erörterung des Unterrichtsgesetzes abgesehen habe. Wolle die Versammlung auf eine Besprechung der in jener Conferenz angenommenen Vorschläge eingehen, so würde sie vielleicht ein Object treffen, das nicht mehr bestehe."

Wien, im December 1850.

H. Bonitz.

Erste Abtheilung.

Abhandlungen.

Die verschiedenen Seiten des Unterrichtes in der Muttersprache.

(Schluss.)

Der Beginn des Stilunterrichtes ist ein Wendepunct der Ausbildung in der Muttersprache. Vor demselben hat der Schüler nur einen Theil der Aufgabe zu lösen, den anderen Theil übernimmt einstweilen der Lehrer an seiner statt. Der Schüler hat bisher Anschauungen und Eindrücke, soferne sie durch das Organ der Sprache vermittelt werden, in sich aufgenommen: es war ihm fortwährend der Anlass geboten, über die Gegenstände jener Anschauungen und Eindrücke nachzudenken, allein die Gründe der hiedurch erzeugten Wirkung sind noch nicht in sein Bewusstsein gedrungen. Des Lehrers Beruf war es, eben weil er allein die klare Einsicht in die Gründe des Gefallens oder Missfallens hatte, den Stoff der Darstellung so zu wählen, dass der Blick des Schülers auf die Momente der richtigen Geschmacksbildung hingelenkt wurde. Mit dem Stilunterrichte ändert sich dieses Verhältniss. Jenes besondere Denken, welches bisher ausschliesslich dem Lehrer anheimfiel, geht nun immer mehr in das Denken des Schülers über: nicht etwa als ob das Denken über die Eindrücke nun an die Stelle der Eindrücke zu treten hätte, sondern damit er nach und nach in den Stand gesetzt werde, die Eindrücke, die er empfängt, gleichzeitig zu beobachten, die Art

ihrer Entwickelung zu verfolgen, und in solchen Gegenständen, die ihm nahe liegen, den Versuch zu machen, ob und in wiefern es ihm gelinge, durch ähnliche Richtung in Darstellung und Ausdruck eine annähernd ähnliche Wirkung zu erzeugen.

Bei dem Stilunterrichte lässt sich das Ineinandergreifen der verschiedensten Partieen des Unterrichtes nicht verkennen. Jedermann weiss, in wie innigem Zusammenhange mit dem richtigen Verständnisse der Schriftsteller und mit der Fertigkeit in der Ausarbeitung schriftlicher Aufsätze die Kenntniss der Grammatik steht. Indem diese Kenntniss bei der Lectüre und bei den Ausarbeitungen fortwährend in Anwendung kommt, gewinnt sie selbst auch an Bestimmtheit und Ausdehnung. Der Schüler überzeugt sich immer mehr, dass viele der grammatischen Regeln nur bis zu einem gewissen Grade auf Allgemeingiltigkeit Anspruch machen können, dass aber die Anwendung derselben häufig durch eigenthümliche Verhältnisse bedingt ist. Die bisherige Absonderung des grammatischen Wissens hört auf: an die Stelle der blossen Kunde tritt die Einsicht in Ursache und Wirkung, vieles kommt nunmehr an die Reihe, was vorher unberührt bleiben musste, vieles wird ausgeführt, worein früher nicht eingegangen werden durfte. In ähnlicher Weise verhält es sich mit der Gewandtheit im Ausdrucke. Der Schüler wird den Reichthum und die Gewalt des Ausdruckes nicht nur bereits kennen gelernt haben, sondern bis zu gewissem Grade schon einen feinen Sinn dafür besitzen. Die blosse Anhäufung der Ausdrucksformen im Gedächtnisse hätte nicht den geringsten Werth, sie wäre vielmehr höchst nachtheilig. Was der Schüler nicht genau an der rechten Stelle gefunden hat, das wird er nimmermehr an die rechte Stelle setzen. Setzt er es dennoch hin, so ist es nicht das Bedürfniss, welches ihn hiezu bestimmt, sondern das Spiel des Zufalls. Und doch kommt es weit weniger darauf an, dass er immer den rechten Ausdruck zu finden wisse, als darauf, dass er ein Bedürfniss darnach empfinde. Ist dieses vorhanden, so hat er nur einen Schritt weiter zu gehen, indem er sich von den Gründen Rechenschaft gibt, warum der Ausdruck, welchen er seinem Gefühle nach für den richtigen hält, an einer bestimmten Stelle es wirklich ist.

Allein das Wesentliche jeder stilistischen Darstellung liegt weder in den Worten und Ausdrücken, noch in ihrer Verbindung, sondern in den Vorstellungen und im geordneten Gange derselben.

Von den Gesetzen, welchen die Darstellung folgen soll, lässt sich im allgemeinen nur wenig sagen; ihre Anwendung hängt von der Art und Weise ab, wie der Darstellende seinen Gegenstand auffasst; je nach seiner geistigen Anlage und Vorbildung wird sicher die Auffassung verschieden sein. Wer zum Besitz eines guten Stiles gelangen will, muss überhaupt, namentlich aber in der Muttersprache eine vielseitige Bildung haben. Der Stil eines Menschen ist der sicherste Mafsstab des geistigen Standpunctes, welchen er einnimmt. Die stilistischen Gesetze können nur demjenigen zu Hilfe kommen, welcher bereits zu einem gewissen Grade von geistiger Selbständigkeit gelangt ist.

Es folgt hieraus, dass die Wirksamkeit des Lehrers, wenn er auch die Regeln genau kennt, und sie gut zu entwickeln versteht, möglicherweise noch immer eine sehr beschränkte sein kann. Er muss ausserdem eine so glückliche Methode sich eigen gemacht haben, dass zwischen den Geistesthätigkeiten der Schüler und den von ihnen darzustellenden Gegenständen eine fortwährende Verschmelzung stattfinde. Der Lehrer muss die Kunst des Vergegenwärtigens besitzen, und zu diesem Behufe streng innerhalb des geistigen Gesichtskreises der Schüler sich bewegen, nicht nur um recht verstanden zu werden, sondern um naturgemäfs zu verfahren. Er muss ferner in der Theorie einen Unterschied machen zwischen den leitenden Gesetzen und zwischen denjenigen, deren Anwendung erst durch jene leitenden ihren eigenthümlichen Werth erhält. Die ersten, obgleich an Zahl die wenigsten, müssen vor allen hervorgehoben, und auch dann, wenn die mehr untergeordneten an die Reihe kommen, nie aus dem Auge verloren werden.

Woher mag es wohl kommen, dass diese nothwendige Unterscheidung zwischen dem Wesentlichen und minder Wesentlichen nicht selten unbeachtet bleibt? Jedermann weiss z. B. dass es bei stilistischen Darstellungen immer um ein Ganzes sich handelt, mit welchem die einzelnen Theile in richtigem Verhältnisse stehen müssen. Der Schüler wird daher von übertragenen Ausdrücken, von Figuren oder Wendungen der Rede, von Beschreibungen nur dann den richtigen Begriff erhalten, wenn er sie nicht abgesondert von einem Ganzen, sondern in organischer Verbindung mit demselben kennen lernt, sei es nun in der Lectüre oder in praktischen Uebungen. Indem man solchen untergeordneten Dingen nicht selten

eine selbständige Behandlung widmet, verstösst man gegen den oben erwähnten allgemein anerkannten Grundsatz, und begeht einen Irrthum, der in dem Vorgange manches mit Recht geschätzten Schriftstellers eine Stütze finden mag, nichts destoweniger aber von sehr nachtheiligen Folgen begleitet ist. Bei dieser Behandlung läuft man Gefahr, Dinge zu lehren, die geradezu unwahr sind, indem man behauptet, etwas sei schön und nachahmungswürdig, dem diese Eigenschaften erst verliehen werden, wenn man es im organischen Zusammenhange mit einem bestimmten Ganzen erblickt, das aber ohne diese Verbindung keinen eigenthümlichen Werth besitzt, sondern völlig in der Luft schwebt. Kein Ausdruck, keine Form der Rede ist an und für sich schön oder widrig, sondern wird es erst durch die angewiesene Stellung.

Wer darauf einen besonderen Werth legt, die untergeordneten Theile der Rede, von denen so eben die Rede war, ausführlich zu besprechen, dem bietet sich hiezu reichliche Gelegenheit sowohl in den mündlichen und schriftlichen Uebungen, als in der Lectüre. Sind die Schüler durch den belebten Vortrag zweckmäfsiger Musterstücke, in welchen derartige Einzelnheiten vorkommen, in gehörige Spannung versetzt, so wird der Lehrer an dem Puncte, den er besonders veranschaulichen will, innehalten, und die Schüler aufmerksam machen, dass es an dieser Stelle eines Ausdruckes, einer Wendung, einer Beschreibung bedürfe, welche nicht willkürlich erfunden seien, sondern in dem fortschreitenden Gange der Darstellung, in dem, was vorangegangen ist, und was nachfolgt, ihre genaue Begründung finden. Für die Wahrheit dieser Bemerkung wird am besten der Vortrag selbst sprechen, und wenn am Schlusse desselben der besondere Punct näher in's Auge gefasst wird, so werden die Schüler der Erörterung auf halbem Wege entgegenkommen. — Allmählich kann man die Erfindungskraft der jungen Leute in Anspruch nehmen: sie mögen wetteifern, die rechten Ausdrücke für die Stelle, an welcher der Lehrer innehält, zu finden: sie mögen sich in der Spannung, worein sie durch den Vortrag versetzt sind, abmühen, die Wendung oder Figur, um die es sich handelt, in die gehörige Form zu bringen, oder eine treffende Beschreibung, die das rechte Mafs hält, selber an die leergelassene Stelle zu setzen: sie mögen, wenn sie ihre Kraft daran bis zu einem gewissen Grade versucht haben, zuletzt die

höhere Befriedigung fühlen, welche die vollendete Ausdrucks- oder Darstellungsweise des Verfassers gewährt. Diess ist eine Befriedigung, welche sich nicht auf etwas Unbestimmtes, auf irgend eine schwankende Einzelheit, sondern auf einen organischen Theil bezieht, in dessen nothwendigen Zusammenhang mit dem Ganzen die Schüler sich lebhaft hinein gedacht haben. So werden sie immer mehr der eigenen Kraft sich bewusst, weil ihnen nichts zugemuthet wird, was ihre Kräfte übersteigt, die Aufmerksamkeit wird immer mehr geschärft, weil sie fühlen, dass es um wohlbegründete Gesetze, um Ursache und Wirkung sich handelt; die Selbstthätigkeit wird angeregt, ohne Gefahr, dass sie in regelloses und eben darum unbefriedigendes Spiel ausarte.

Zu den verbreitetsten Irrthümern, zu welchen manche auch besonnene Schulmänner sich nicht selten verleiten lassen, gehören folgende. Man sucht den Schülern einen Vorrath von Gedanken und Empfindungen zu verschaffen, nicht damit sie dieselben um ihres inneren Werthes willen besitzen, sondern damit sie bei Stilübungen gelegentlichen Gebrauch davon machen. Man pflegt ihnen ferner gewisse Kunstgriffe an die Hand zu geben, um den spröden Stoff zu bewältigen, und Kopf und Herz mit dem zu füllen, was sie zu gegebener Zeit um jeden Preis sich verschaffen müssen. Diese Irrthümer werden in der besten Absicht begangen: dessenungeachtet erntet man davon die bittersten Früchte. Ihnen ist es zuzuschreiben, dass bei Gebildeten der Ausdruck ursprünglicher Lebenskraft, der allem innewohnt, was aus der Hand Gottes und der Natur hervorgeht, nach und nach verbleicht, und ein kränkelndes Scheinleben in einem kraft- und farblosen Stile kund gibt. Dagegen lehrt die tägliche Erfahrung, dass Leute, welche das Schicksal mit einem ähnlichen Bildungsgange verschont hat, weit besser dabei gedeihen. Der Knabe, welcher, nicht zum Gelehrtenstande bestimmt, vielleicht in beschränkten, ärmlichen Lebensverhaltnissen, aber in solchen, wodurch sein Denken und Empfinden lebhaft und gleichmäfsig angeregt wird, zum Jünglinge und zum Manne heranreift, wird sich vielleicht nicht gerade correct, aber oft mit überraschender Sicherheit, Kraft und Wärme ausdrücken, und es in dieser Beziehung seinen in den Segnungen der Schule erwachsenen Zeitgenossen bei weitem zuvorthun. Er hat auf psychologischem Wege unbewusst das erlernt, worauf es

bei einer guten, vielleicht sogar gewaltig wirkenden Ausdrucks- und Darstellungsweise wesentlich ankommt. Und doch steht dem Zöglinge der Gelehrtenschule ein ungleich weiteres Gebiet des Denkens und Empfindens offen. Vergangenheit und Gegenwart, Natur- und Geistesleben, Wirklichkeit und Dichtung, Begriff und Phantasie dienen ihm zu fortwährender Anregung. Man sieht, wie viel die Art der Behandlung ausrichten und wie viel sie vereiteln kann

Der Knabe soll nichts schreiben, was er nicht klar gedacht und lebendig gefühlt hat. Damit zeigt sich zwar jeder einverstanden, und die Sache wäre nicht von besonderer Schwierigkeit, wenn es um vereinzelte Gedanken oder Empfindungen sich handelte. Es handelt sich aber um ein zusammenhängendes Ganze derselben, und diess ist der erste leitende Gedanke, welcher dem Unterrichte zu Grunde liegen muss.

Bei jedem stilistischen Ganzen entsteht die Frage: welcher Zweck oder welche Absicht demselben zu Grunde liege? aus welchen Anlässen der Zweck oder die bestimmte Absicht hervorgegangen sei? endlich welche besonderen Verhältnisse bei der Darstellung zu berücksichtigen seien.

Die Einsicht in diese Momente ist von so überwiegender und vorzugweiser Bedeutung, dass sie über den Erfolg des Stilunterrichtes entscheidet. Ja noch mehr — eine grosse Zahl der übrigen Gesetze der Stillehre ist nur unter der Voraussetzung richtig, dass diese Momente gehörig entwickelt, aufgefasst und fortwährend in Anwendung gebracht werden. Wird diese Veraussetzunng nicht erfüllt, so dienen manche Theile der Theorie nur dazu, dem Schüler falsche Begriffe beizubringen.

Indem der Schüler Zwecke in's Auge fassen und in der Darstellung verfolgen lernt, thut er einen grossen Schritt vorwärts im Denken. Wird die Sache mit Ernst betrieben, so liegt in dem allmählichen Gelingen ein sehr mächtiger Reiz. Alles hängt aber von dem Verfahren des Lehrers ab, denn der Schüler muss die hohe Bedeutung der Zwecke in der Lectüre erst würdigen lernen, und bei den eigenen Ausarbeitungen erst die Fähigkeit erwerben, sich der Zwecke in dem gegebenen Augenblicke klar und lebhaft bewusst zu werden, wo er ihrer zur Darstellung bedarf. Damit er ein bestimmtes Wollen habe, welches er darstelle, muss man ihm die Veranlassungen und Bestimmungsgründe

vergegenwärtigen, aus denen dieses Wollen hervorgeht. Betrachten wir beispielweise einen Aufsatz, dessen Form zu den einfachsten gehört, einen Miethvertrag. Jeder Punct desselben setzt eine Menge von Erfahrungen voraus, welche denjenigen, der sie gemacht hat, oder dem sie durch Mittheilung bekannt geworden sind, nothwendig bestimmen, durch ausdrückliche Wahrung seiner Rechte sich vor Nachtheilen zu sichern, denen er durch Erfahrungen ähnlicher Art künftig ausgesetzt sein könnte. Die Schilderung solcher Erfahrungen wird schon an und für sich anziehend und fruchtbar sein: dadurch werden zugleich den Schülern die Anlässe klar, aus denen die einzelnen Bestimmungen des Vertrages nothwendig hervorgehen, und es wird ihnen der Zweck anschaulich, welcher dem Ganzen zu Grunde liegt. Haben sie in beide sich lebhaft hineinversetzt, so sind sie im Stande, die wesentlichsten Puncte des Aufsatzes selbst zu entwerfen, und sie bedürfen eines Formulars höchstens zur Vergleichung. Weit schwieriger ist es dagegen, solche Anlässe, welche mit besonderen Ansichten oder Empfindungen zusammenhängen, und solche Zwecke anschaulich zu machen, welche mehr geistiger Natur sind. Hier wird es zur Erleichterung des Verständnisses und zur Erhöhung des Interesses wesentlich beitragen, wenn gezeigt wird, wie leicht und wie mannigfach die Anlässe und mit ihnen die Zwecke sich ändern, und wie in Folge dieser Aenderung auch die Darstellung eine ganz andere werden muss. Auf diese Art lernt der Schüler gegebene Anschauungen, Gedanken, Empfindungen zu seinen eigenen machen, sie nach allen Seiten wenden und seine Darstellung mit Bewusstsein denselben gemäfs einrichten.

Die Würdigung der Umstände und Verhältnisse, nach welchen sich die Darstellung zu richten hat, kann dem Schüler nur in sehr beschränktem Umfange zugemuthet werden. Er muss erst auf das Vorhandensein und auf den grossen Einfluss derselben aufmerksam gemacht und nach und nach in der Berücksichtigung einzelner und ganzer Reihen derselben geübt werden. Hiebei stösst man jeden Augenblick auf andere, damit in Verbindung stehende, deren Bedeutung klar zu machen man sich vergebens bemühen würde, und diese bilden bei weitem die Mehrzahl.

Es unterliegt keinem Zweifel, dass gerade diejenigen Gesetze, welche in der Stillehre als die leitenden zu betrachten sind,

und demnach vorzugweise und ohne Unterlass hervorgehoben werden müssen, im Gymnasialunterrichte einer erschöpfenden Behandlung nicht fähig sind. Es folgt hieraus, dass der Stilunterricht im Gymnasium nicht abgeschlossen werden kann.

Ganz anders verhält es sich nach dem Uebertritt aus der Schule in's Leben. Hier sind die äusseren Anlässe und die inneren Triebfedern des Handelns und der Mittheilung ein Gegenstand der täglichen Erfahrung; die Verhältnisse, welche ihnen hindernd oder fördernd gegenüberstehen, entscheiden über das Wohl und Wehe der Einzelnen und der Gesammtheit; die genauere Kenntniss derselben ist ein Geschäft, dem man sich nicht entziehen kann, so gern auch mancher sich ihm entziehen möchte. Für den Welterfahrenen hat alles Bedeutung; alles steht in gewisser Beziehung zu seinem Denken und Streben, und diess gestaltet sich zu einer Reihe der verschiedenartigsten Absichten und Zwecke. Der Empfindung ist es nicht immer gegönnt, in ihrer Stärke und Reinheit hervorzutreten: auch der Bessere muss sie oft gewaltsam zurückdrängen, wenn er nicht thöricht erscheinen, er muss seinen Eifer zu bemeistern wissen, wenn er den Erfolg seines Strebens nicht verkümmern will: gar oft mag er das Rechte wollen, muss aber auf das Erreichbare sich beschränken. So verschmilzt das Denken und Empfinden mit den Lebensverhältnissen, deren eigenthümlicher Ausdruck, deren besondere Färbung in der Sprache sich abspiegelt.

Der Schüler kann weder in Zwecke und Absichten sich hineindenken, die ihm noch fremd sind, noch Verhältnisse berücksichtigen, die er erst kennen lernen muss. Der Drang des Selbstschaffens liegt zwar in ihm und macht sich immer mehr geltend: er ist aber ein unbestimmter, verworrener und darf daher nur für solche Gegenstände benützt werden, die im Gesichtskreise des Schülers liegen. Die Lectüre bietet dem Unterrichte ein viel weiteres Feld als die eigenen Ausarbeitungen der Schüler; denn für jene genügt die bloss historische Kenntniss von ferner liegenden Verhältnissen, und die Nachweisung, in welcher Art dieselben in einem bestimmten Musterstücke aufgefasst und berücksichtiget worden seien, während bei eigenen Arbeiten die richtige Auffassung und Benützung den Schülern zugemuthet wird, und daher ihre Kräfte nicht übersteigen darf.

Die Bildung des Stils ist Sache des Lebens, nicht der Schule. Auch im Leben bringen es nur manche hierin zu einiger Reife, die allerwenigsten zur Vollendung. Die Aufgabe der Schule besteht darin, dieser Bildung diejenige entsprechende Richtung zu geben. von welcher die künftige weitere Entwickelung abhängt. Zweckmäfsig wird aber diese Richtung nur dann sein, wenn den Hauptmomenten, welche oben bezeichnet wurden, das gehörige Gewicht beigelegt wird.

Hat der Schüler die Einsicht gewonnen, welch ein gewaltiger Unterschied obwalte zwischen Darstellung der Absicht und Absichtlichkeit der Darstellung, so kann der Erfolg des Unterrichtes als hinlänglich gesichert betrachtet werden. Diess lässt sich aber nur dadurch erreichen, dass zwischen den leitenden und untergeordneten Gesichtspuncten der Theorie gehörig unterschieden wird. Man darf nie schreiben, um zu schreiben, man soll es jederzeit nur thun, um Verstand und Herz sprechen zu lassen. Die Fertigkeit im Schreiben darf nie als höchstes Ziel betrachtet werden, denn sie ist ebensowohl mit dem inneren Werthe als mit dem inneren Unwerthe vereinbar. Zur Lehre vom Stil gehört allerdings auch die Kenntniss mancher sogenannten Kunstgriffe, kluger Benützung der Affecte und Leidenschaften, absichtlicher Erregung von Empfindungen, vortheilhafter Wendung der Begriffe — allein in die Schule gehören dergleichen Dinge nicht, oder doch nur insofern, als sie von der Lectüre nicht getrennt werden können, wo dann die Kenntniss derselben, wie vorhin bemerkt wurde, eine historische ist. Sonst liegt die Gefahr nahe, dass die Rede in Geschwätz, die Kraft in Künstelei ausarte.

Uebrigens ist die Forderung, dass der Schüler eine bedeutende Fertigkeit in der Darstellung und im Ausdruck erwerbe, eine wohlberechtigte. Es bedarf vieler Zeit und Mühe, um ihr Genüge zu leisten, und ungünstige Verhältnisse können den Lehrer nöthigen, dieser Seite des Unterrichtes, zum Nachtheile der höher stehenden, eine grössere Ausdehnung zu geben, und eine mehr selbständige Behandlung zu widmen. Wenn die Bildung, welche die Schüler mitbringen, mangelhaft ist, wenn ihrer Seele die Schwungkraft fehlt, so wird schwerlich mehr zu erreichen sein, als die Kenntniss der gewöhnlichsten Formen der Aufsätze

und die Beseitigung auffallender Verstösse in eigenen Ausarbeitungen. Oder wenn bisher nur einzelne Geistesthätigkeiten einseitig angeregt wurden, so werden die Schüler den Bestrebungen des Lehrers wohl bis zu einem gewissen Grade entgegenkommen, häufig aber sie vereiteln, besonders dann, wenn sie in Folge der mangelhaften Vorbildung bereits verbildet sind. Andererseits ist es sehr wohl möglich, dass eine zweckwidrige Behandlung der Stillehre auf das bereits vorhandene befriedigende Ergebniss der früheren Bildung nachtheilig zurückwirke. So bildet auch diese Partie des Unterrichtes in der Muttersprache mit den früheren eine Kette, von welcher kein einzelnes Glied losgelöst werden darf, wenn die anderen ihren Zweck gehörig erfüllen sollen.

Wie entsprechend übrigens der Erfolg der stilistischen Ausbildung sein möge, der Zweck des Unterrichtes in der Muttersprache würde nur unvollkommen erreicht, gienge nicht die ästhetische Ausbildung ihm zur Seite. Wenn in stilistischen Aufsätzen mehr ein egoistisches Interesse hervortritt, welches immer auf die Persönlichkeit des Darstellenden zurückdeutet, so handelt es sich in ästhetischen Darstellungen um einen höheren selbständigen Zweck. Das Aesthetische verdankt aber seine hohe Bedeutung im Unterrichte nicht bloss seinem eigenthümlichen Werthe, sondern zum grossen Theile auch dem natürlichen Zusammenhange, in welchem es mit anderen Partieen der Bildung steht, und es wird nur dann seine volle Wirkung üben, wenn es fortwährend in diesem Zusammenhange erhalten wird.

Der ästhetische Unterricht beginnt weit früher als er diesen Namen erhält. Er beginnt zu der Zeit, wo von einer ästhetischen Gesammtwirkung noch keine Rede ist, sondern einzig von der Wirkung ästhetischer Elemente. Die Aufmerksamkeit hängt hier noch ganz am Stoffe, als Träger dieser Elemente; diese letzten wirken nur mittels des Stoffes, woran sie haften. Der Stoff ist zwar theilweise selber ein Schönes, insbesondere sofern das Sittliche in ihm lebendig hervortritt: aber auch in diesem letzten Falle wirkt das Sittliche zunächst als solches, nicht eigentlich als Schönes.

Der Knabe ist unter allen Erdenbürgern am wenigsten empfänglich für die reine Schönheit der Darstellung durch die Rede. Es

fehlt ihm die Uebersicht vieler Merkmale, von deren Zusammenwirken der rein ästhetische Eindruck abhängt, weil seine Phantasie eine Beute des Stoffes ist, und zwar desjenigen, welcher in einem gegebenen Momente, nicht aber successiv wirkt. Erst durch längere Uebung gelangt der Knabe dahin, den Stoff zu beherrschen; die Wirkung der Darstellung ist dann eine andere, weit gleichmäfsigere, während sie anfänglich eine stossweise, von einem Eindrucke zum anderen überspringende war. Daher kostet es den Knaben oft viele Mühe, den anziehendsten Stoff in strenger Ordnung wiederzugeben: sie sind sich zwar einzelner hervorragender Eindrücke, nicht aber der zu Grunde liegenden Vorstellungsreihen bewusst. Diejenigen hingegen, welche die Reihen leichter festhalten, sind auch für die Stärke des Eindruckes viel weniger empfänglich.

Dieses Verhältniss ändert sich jemehr der Knabe in das Gelesene eindringt, und die ursprünglichen Eindrücke sich neuerdings vergegenwärtigt. Sie wirken zwar bei der Wiederholung nicht mehr mit der früheren Kraft, sondern mit immer schwächerer; allein in dem Mafse als diess geschieht, treten die ästhetischen Elemente, und einzelne Reihen derselben, welche an dem Stoffe haften, hervor, und gehen in die Seele des Knaben über.

Eine Darstellung hingegen, an welcher die ästhetische Form sich vorzugsweise geltend macht, der Stoff aber mehr in den Hintergrund tritt, wird von dem Schüler keineswegs als ein ästhetisches, sondern als ein stoffliches aufgefasst, dessen Wirkung aber sehr schwach ist. Der ästhetische Eindruck steht beim Schulunterrichte mit dem stofflichen nur dann im geraden Verhältnisse, wenn er diesem letzten nachfolgt, sonst aber im umgekehrten.

Eine bloss stoffliche Darstellung endlich, ohne irgend bedeutendere ästhetische Elemente wird nur einen augenblicklichen Eindruck und die Begier nach neuen ähnlichen erzeugen. Derlei Lectüre dient höchstens dazu die Neugier zu reizen.

Zur Erweckung und Anregung des ästhetischen Sinnes darf man sich nicht ausschliesslich ästhetischer Mittel bedienen: man kann der Vermittelung des Stoffes nicht entbehren: derselbe muss aber so gewählt werden, dass er den geistigen Bedürfnissen der Knaben angemessen sei, und zur allmählichen Entwickelung des

Schönheitsinnes beitrage. Manche künstlerischen Erzeugnisse von unbestreitbarem Werthe behandeln irgend einen Gegenstand der ästhetischen Darstellung, welcher ein für den Knaben ganz ungeeigneter Stoff ist. Diess sind insbesondere solche, wo Empfindungen die Hauptrolle spielen, oder wohl gar irgend eine feinere Empfindung, z. B. jene der Wehmuth, der weichen Zärtlichkeit sich vorzugweise ausspricht. Hier wirkt der Stoff zuerst schädlich auf das Gemüth, und dann verbildend auf den ästhetischen Sinn.

Ein Stoff, welcher mit der Natur des Knaben nicht im Einklange steht, wird von ihm nothwendig falsch aufgefasst. Wer sich davon überzeugen will, der lasse eine schwärmerische Darstellung von einem Knaben vortragen; er wird nie dahin gelangen, etwas Erträgliches zu leisten. Aehnlich verhält es sich mit einer grossen Zahl leidenschaftlicher Situationen und Empfindungen. Je mehr der Unterricht fortschreitet, desto grösser wird die Empfänglichkeit für die Schönheit der Form; nie aber wird sie so gross, dass der ästhetische Sinn ohne Hilfe eines Stoffes, welcher die jugendliche Seele zu füllen im Stande ist, sich mit Erfolg geltend machen könnte. Man beobachte nur einen Mann, welcher in seiner Jugend eine sorgfältige rein ästhetische Bildung erhalten hat, wobei aber Herz und Gesinnung wenig betheiliget war, und man wird sicher finden, dass seine ästhetische Bildung, wie fein sie sei, doch nicht uber den Wasserspiegel der Gewöhnlichkeit sich erhebt.

Man kann dem ästhetischen Unterrichte alle mögliche Sorgfalt widmen, und doch die Grundlage, auf welcher sein Erfolg beruht, vernachlässigen. Man kann die Grundlage sichern, und im übrigen nur wenig eigentlich ästhetischen Unterricht ertheilen; der Erfolg wird vielleicht, wenn die Naturanlage nicht widerstrebt, ein vollständiger sein.

Die ästhetische Grundlage setzt eine höchst sorgfältige Wahl der Darstellungen voraus, wo der Stoff und die Behandlung desselben von der Art sind, dass Verstand und Herz in gleichem Mafse ihre Rechnung finden.

Die Dichterwerke aller neueren Völker haben eine gemeinsame Schattenseite, welche darin besteht, dass sie mit besonderer Vorliebe Leidenschaften und Empfindungen darstellen, und in dieser Darstellung zu weit gehen. Man darf nicht allzugenau hinsehen, und

muss es sich dann und wann gefallen lassen, dass den Vorzügen der schönen Form die Wahrheit der Darstellung geopfert wurde. In den blühenden Epochen des Alterthumes war diess anders: dort hatte nur die That oder das Ereigniss eine anerkannte Geltung; die Empfindung war nur dann zum Hervortreten berechtiget, wenn sie sich nicht länger zurückdrängen liess, und sie durfte keinen Augenblick länger verweilen, als bis ihre Wirkung erreicht war. In den Nibelungen wird die Wahrheit und Gewalt der Empfindung nicht wenig durch die Sparsamkeit erhöht, womit sie angewendet, und durch die lakonische Kürze, in welcher sie ausgedrückt wird. Diess sind unschätzbare Vorzüge, um derentwillen allein schon das Studium der älteren deutschen und der antiken Literatur für unsere Gymnasien immer ein unabweisliches Bedürfniss bleiben wird. Auch beim Unterricht in der Muttersprache werden mustergiltige Uebersetzungen bedeutender antiker Darstellungen nicht ausgeschlossen werden können, weil sich sonst nirgends die Wahl vollkommen angemessener Stoffe mit Vollendung der ästhetischen Ausführung in gleichem Mafse vereiniget findet.

Im ästhetischen Theile des Unterrichtes muss der Lehrer seine Wünsche nicht minder beschränken, als im stilistischen. Wenn er die Aesthetik lehren zu können glaubt, so ist diess eine Täuschung. Er kann dem Schüler auch hier nur die R i c h t u n g geben, welche es ihm möglich macht, in der Folge zu festen ästhetischen Ansichten zu gelangen. Während des Unterrichts fehlen ihm die nothwendigsten Bedingungen hiezu: Kenntniss der Aussenwelt, Kenntniss des geistigen Lebens und sicherer Ueberblick der Schönheitsverhältnisse. Und diese Dinge lassen sich nicht mittheilen, sie müssen durch eigene Selbstthätigkeit erworben werden: es handelt sich nur um die Andeutung der Mittel, sie zu erwerben.

Man wird den Unterricht in der ästhetischen Theorie damit beginnen müssen, dem Schüler die Anschauung von verschiedenen Kunstzwecken zu gewähren. Ferner muss man ihm die Einsicht verschaffen, wie in Darstellungen mit verschiedenem Kunstzwecke die einzelnen Bestandtheile je durch den eigenthümlichen Zweck des Kunstwerkes bedingt sind und zu dem Hauptzwecke mitwirken.

Wird eine Darstellung gewählt, welche eine Handlung zum Gegenstande hat, und wird der allmäliche Gang der Handlung, die

fortschreitende Entwickelung der Charaktere, der Wechsel und das Ineinandergreifen der Situationen sorgfältig nachgewiesen, so tritt das Ganze mit seinen Verhältnissen immer klarer hervor. Durch die Anwendung dieses Verfahrens an verschiedenen Kunstformen und an glücklich gewählten Darstellungen kann man zu sehr befriedigenden Ergebnissen gelangen.

Was die Kunstformen betrifft, so ist es weit wichtiger charakteristisch verschiedene von einer und derselben Gattung, als möglichst viele Gattungen derselben kennen zu lernen. Von manchen genügt eine historische Kenntniss, manche sind zunächst nicht für den Jünger des guten Geschmackes, sondern mehr für den Literarhistoriker vorhanden. Von einer auch nur annähernd vollständigen Behandlung der Formgattungen kann nicht die Rede sein, und selbst dann, wenn von einer erschöpfenderen Behandlung der Aesthetik überhaupt hier die Rede sein könnte, wäre auf die umfassende Kenntniss der hergebrachten Formen kein besonderer Werth zu legen. Man wäre immerhin berechtiget zu fragen, weshalb die von den Römern und Griechen ererbten und den Schöpfungen derselben nachgebildeten Formen beim Unterrichte vorzugweise in's Auge gefasst werden sollen? Könnten nicht die wesentlich verschiedenen, aber in ihrer Grossartigkeit unübertroffenen Formen der althebräischen, der indischen, persischen, arabischen Literatur, und jener der nordischen Völker auf ähnliche Geltung Anspruch machen? Freilich würden manche der in unseren Theorieen aufgestellten Begriffe dadurch eine Umwandlung erleiden, diess wäre aber keineswegs ein giltiger Grund für die Ausschliessung solcher Formgattungen.

Zu den Beschränkungen, welche sich der Lehrer beim ästhetischen Unterrichte auferlegen muss, gehört auch, dass er nicht alles zu erklären suche, sondern der Beobachtung und Auffassung des Schülers, welcher er durch den Vortrag zu Hilfe kommen muss, gar manches überlasse, wovon derselbe am besten sich selbst Rechenschaft ablegt. Es gibt Verhältnisse, welche sich richtiger fühlen als nachweisen lassen: der Lehrer erwirbt sich ein Verdienst, indem er sich des Versuches überhebt, das unmögliche zu leisten. Auch soll es dem Schüler kein Geheimniss bleiben, dass er erst die Schwelle betreten habe, und nur durch fortgesetzte Beobachtung und Uebung während seines ganzen Lebens zu einer

gewissen Klarheit und Schärfe des Blickes gelangen könne. Durch Hervorhebung der Schwierigkeiten leitet man am sichersten zu gründlichem Forschen. Und wenn man sich bescheiden muss, im allgemeinen nicht nachweisen zu können, worin das Wesen des Schönen bestehe, so wird man wenigstens den Trost haben, anschaulich zu machen, worin es nicht besteht.

Wer sich mit Geschmacksbildung beschäftiget, hat ein unermessliches Gebiet vor sich, in dem er nicht nach Gefallen sich ergehen darf, wenn er die Zwecke der Schule fördern will. Je mehr er dem Gegenstande gewachsen ist, desto klarer ist er sich bewusst, dass in der Schule nur ein gewisser, verhältnissmäfsig kleiner Theil der Aufgabe gelöst werden kann. Zu einem entsprechenden Erfolge aber führt zunächst die Einsicht, dass die Bildung des Geschmackes mit der Charakterbildung zusammenhängt, und nur durch sie einen festen Halt gewinnt. Die Beschäftigung mit dem Schönen setzt Liebe und Neigung voraus: beide müssen auf angemessene Gegenstände sich beziehen, an einer blossen Form werden sie nie und nimmer haften. Und nur jene Hingebung, welche die Frucht der geistigen Theilnahme ist, wird auf den sichern Weg der Beobachtung des Schönen leiten, wo jedes Gebilde aus dem Kern seiner eigenthümlichen Bestimmung sich entwickelt, und jedes Element, dieser Bestimmung wunderbar bewusst, sich dem Ganzen vermählt. Wer daher in der Schule das Schöne lehrt, wird nicht ohne Sorge auf den vorausgegangenen Entwickelungsverlauf der Schüler blicken; wohl dem, welchem das Wirken gleichgesinnter Vorgänger zu Hilfe kommt.

Wenn die bisher besprochenen Partieen des Unterrichtes in der Muttersprache, wie gezeigt wurde, im engsten Zusammenhange stehen, so ist die literarhistorische Partie von den übrigen ganz und gar abhängig und durch sie wesentlich bedingt. Es ist nicht leicht ein Ausdruck denkbar, welcher unglücklicher gewählt wäre, als der einer im Gymnasium zu lehrenden Geschichte der Literatur. Die Literaturgeschichte unterscheidet sich dadurch von jeder andern, dass sie hinsichtlich ihrer wichtigsten Bestandtheile, nicht auf blossen Mittheilungen beruht, sondern auf unmittelbaren geistigen Anschauungen. Diese Anschauungen sind nicht die Geschichte, sondern gehen ihr voraus. Weil man sich aber offenbar verrechnen würde, wenn man bei Schülern die nöthigen An-

schaungen dieser Art bereits voraussetzte: so trägt man kein Bedenken, die fehlenden Anschauungen in den Vortrag der Geschichte zu verflechten, um dem Schüler zu Hilfe zu kommen. Diese sind aber natürlicherweise nur Bruchstücke, äusserst gering an Zahl und Ausdehnung. Und so wird die Geschichte, von welcher hier die Rede ist, zu einer Art von Bilderkasten, welcher allerdings eine grosse Mannigfaltigkeit belehrender und lebendiger Bilder enthält, die aber gleichsam zwischen Träumen und Wachen, zwischen Leben und Geschichte vorüberschweben.

Jedermann ist ferner darüber einig, dass die geschichtlichen Erscheinungen nach ihrer inneren Bedeutung und Aufeinanderfolge, nicht nach individueller Rücksicht oder Vorliebe für eine oder die andere derselben dargestellt werden müssen. Bei den geschichtlichen Vorträgen aber, um welche es hier sich handelt, gilt gerade der entgegengesetzte Grundsatz. Nicht alle geschichtlichen Erscheinungen ohne Unterschied sollen dargestellt werden, sondern nur diejenigen, deren Kenntniss den Gymnasialschülern frommt: das geschichtliche Princip möge zusehen, wie es dabei fährt.

Man hat sehr guten Grund, so zu verfahren, ja es wäre unverantwortlich, wenn man anders zu Werke ginge. Die Berechtigung dazu lässt sich aber nur aus pädagogischen Gründen ableiten. Dem Schüler soll eben nur das Schöne, das Vollendete vor Augen gestellt werden, das als Muster zu empfehlen ist, nicht das Unschöne, das Unvollkommene, vor dem er sich hüten muss. Man darf ihm also nur gewisse Anschauungen gestatten, die einem geschichtlichen Ganzen sich nicht zu Grunde legen lassen. Diese Anschauungen knüpfen sich an Zustände, an Personen, die sowohl an und für sich als insbesondere für den Schüler von hoher Bedeutung sein können: die Darstellung derselben bildet aber nnr eine geordnete Reihe von Notizen. Der Schüler erhält somit weder ein Ganzes von Literatur, noch von Geschichte der Literatur.

Will man dem Schüler beides geben, so thut man es auf die Gefahr hin, weit wichtigere Zwecke zu beeinträchtigen. Nichts ist leichter, als strebende Schüler auf diesem Wege anzuregen, und ihnen geistige Reize zu bieten, welchen sie nothwendig unterliegen müssen. Man erinnere sich, wie viele der ausgezeichnetsten, der reifsten Geister in den Sturm- und Drangperioden der Literatur an verborgenen Klippen gescheitert, und um so sicherer dem

Untergange zugeeilt sind, je wärmer ihr Gefühl, je reicher ihre Phantasie war. Wie viel gefährlicher aber sind diese Erzeugnisse der Einseitigkeit für den unreifen Knaben, welcher die Beute des nächsten Eindruckes ist! Und wenn man ihm solche Anschauungen nicht bieten darf, wie will man die Gründe von Erscheinungen ihm entwickeln, die er nicht kennen soll, und ihn wohl gar darüber urtheilen lassen? Der Zweck der allgemeinen Bildung und jener in der Muttersprache insbesondere entscheidet einzig und allein darüber, wie weit man am Gymnasium in dem sogenannten literarhistorischen Unterrichte gehen darf. Diess hindert aber nicht, dass derselbe ein hohes und eigenthümliches Interesse gewähre. Denn diejenigen Erscheinungen und Personen, welche dem Schüler durch nähere Kenntniss werth geworden sind, erzeugen in ihm das lebendige Bedürfniss, die damit im Zusammenhange stehenden Verhältnisse zu erforschen, und es gibt deren gar viele, die er schon jetzt kennen lernen darf und soll.

Ich schliesse diesen Aufsatz mit einem Wunsche, in welchen jeder einstimmen wird, der die von mir entwickelten Ansichten theilt. Wie gross auch die Zahl der Lehrer sein möge, welche in irgend einer Schule am Unterricht in der Muttersprache theilzunehmen berufen sind, möchten sie doch alle ein Herz und eine Seele sein! Ist diess der Fall, so können sie durch ihre Uebereinstimmung selbst dann vieles leisten, wenn sie in einem oder dem anderem Puncte nicht ganz den rechten Weg gewählt haben, wofern sie nur im ganzen genommen zweckmäſsig vorgehen. Sind aber ihre Ansichten verschieden oder entgegengesetzt, dann bleibt es dem Zufall überlassen, ob von den einander fremden oder feindlichen Kräften die eine, und welche derselben, die Oberhand erhalten wird.

J. Mozart.

Ueber die Anknüpfung des französischen Sprachunterrichtes an den lateinischen, mit Beziehung auf Dr. G. A. Kloppe's „Wortbildung der französischen Sprache in ihrem Verhältnisse zum Lateinischen."

(Schluss.)

Dritte Declination.

Der reichsten Fülle und Mannigfaltigkeit von Formen und Endungen erfreute sich die *III.* lateinische Declination, die ich mit zarten Blätterspitzen vergleichen möchte. Diese aber fielen zum Theile im Französischen allmählich ab, und oft bleibt, besonders wenn auch das auslautende **e** in der Rede verstummt, der nackte Ast oder gar nur der Stamm zurück.

Der Ablativ auf — **e** — nicht der Nominativ — der *III.* lateinischen Declination, oder einfacher das italiänische Nomen ist die reiche Mutter französischer Wortbildung. Dieses ablative -**e** bleibt *A*) stehen, theils als stummes **e**, theils als ausgesprochenes **é**; und wird *B*) abgeworfen, wie folgende Regeln und Beispiele zeigen.

A) a. Dieses ablative **e** bleibt stehen im Italiänischen und Französischen in den aus dem Griechischen und Lateinischen entlehnten Eigennamen in — **as, adis** — **is, idis**, als: Dryas — Driade — ***Dryade***; Olympias — Olimpiade — ***Olympiade***; Trias — Triade — ***Triade***; Troas — Troade — ***Troade***; dann: Aeolis — Eolide — ***Aeolide***; Elis — Elide — ***Elide***; Megaris — Megaride — ***Megaride***; Pyramis — Piramide — ***Pyramide***.

Anm. Dieses auslautende **e** wird im Ital. ausgesprochen, im Französischen aber verschlungen, ist stummes *e*.

b) In den latein. mehrsylbigen Nominibus (Substant. und Adject.) in — **ax**, Abl. — **ace**; — **ix** — **ice**; **ox** — **oce**, von denen mehrere in der Aussprache in einsylbige zusammenschrumpfen, als: efficax — efficace — ***efficace***; rapax — rapace — ***rapace***; vorax — vorace — ***vorace***; actrix — actrice — ***actrice***, calix — calice — ***calice***; cicatrix — cicatrice — ***cicatrice***; codex — codice — ***code***; imperatrix — imperatrice — ***imperatrice***; judex — giudice — ***juge***; limax — lumaca — ***limace***; nutrix — nutrice — ***nourrice***; pollex — pollice — ***pouce***; pulex — pulce — ***puce***; radix — radice — ***race*** und ***racine***, gleichsam aus

radicina; atrox — atroce — *atroce*; ferox — feroce — *feroce*; praecox — précoce — *précoce*.

Nachstehende einsylbige Substantiva in — **ax, ix, ox, ux** schwanken zwischen **x** und ihrer Ableitung vom Ablativ, als: pax — pace — *paix*; rex — rè — gris. règ, Engad. rai, span. rey *roi*; — lex — legge — span. ley — *loi*; pix — pece — *poix*; salix — salice — *saule*, *saulx*, Weide; nix — neve — *neige*; nox — notte — gris. noig — Engad nout. — portug. noite — *nuit*; nux — noce — *noix*: vox — voce — *voix*; crux — croce — *croix*; dux — duca (Herzog), Doge (von Venedig) — *duc*, und *Doge* von duce. Die in — **lx** erweichen **l** in **u**, wie calx — *chaux*; falx — *faux*, vgl. S. 125 d.

c) Die Substantiva in **es**, abl. — **te** als: comes — ital. conte — *comte*; hospes — ospite, oste — *hoste*, *hôte*; interpres — interprete — *interprète*; limes — limite — *limite*, besond. plur. *limites*; satelles — satellite — *satellite*; ähnlich sind: ulcus — ital. ulcere — *ulcère*, Geschwür; viscus — viscere — *viscère*, Eingeweide

d) Die Substantiva in — **o** im abl — **ine** lassen in der Regel **in** weg, als: homo — homine (it. uomo), *homme* (daraus *on* — man); imago — immagine — *image*; margo — margine — *marge*; virgo — vergine — *verge*; ordo — ordine — *ordre*; origo — origine — bleibt *origine*.

e) Die Neutra in — **men** werfen in der Regel — **n** ab, als: bitumen — bitume — *bitume*; crimen — ital crimine — *crime*; germen — germe — und germoglio — *germe*; legumen — legume — *legume*; volumen — volume — *volume*. Examen (von ex-agmen, Bienenschwarm) — ital. esame — *essaim*; examen (von ex-agimen, aus exigo, Prüfung, Untersuchung) ital. esamine — franz. *examen*. So auch von stamen — stame — *étaim*, (feine Kammwolle, Zettel).

f) Die Nomina (Substantiva und Adjectiva) in **-er**, die im lat. Ablativ in **-re** endigen; manche mit eingeschobenem euphonistischem **b** oder **d**, als: acer — ital. acre — *aigre*; cadaver — it. cadavere und cadavero — *cadavre*; celeber — celebre — *célébre*; cinis — cenere — *cendre*; cucumber — concomero — *concombre*, Gurke; frater — frate und fratello — *frère*; gener — genero — *gendre*; lepus — it. lepre — gris.

leivra, prov. lèbre — *lièvre*; mater — madre — *mère*; opus — ital. opera und opra — gris. ovra — *oeuvre*; pater — padre — *père*; pauper — povero — *pauvre*; piper — it. pepe — prov. pebre — *poivre*; pulver — polvere — *poudre*; September — Settembre — *Septembre*, so auch *Octobre*, *Novembre* und *Decembre*; uter — utre, otre und otro — *outre* f. (der Schlauch); venter — ventre — *ventre*; vesper — vespero — *vêpre*.

g) Die Neutra in — **a** schwächen gleich den Substantiven der I. Declination ihr **a** in **e** ab, z. B. poëma, thema — *poème*, *thème*; vgl. S. 31. f).

h) Das Altfranzösische bildete bei lat. Wörtern in — **tas** aus deren Ablativ in — **ate** sein Substantivum, indem es das auslautende **e** abwarf, z. B. aus antiquitas, abl. — **ate** wird im Ital. antichitate, antichitade und endlich antichità, franz. antiquitat u. später nach Verschlingung des **t** trat, um der Endsylbe, wie Kloppe S. 15 richtig sagt, Halt zu geben, das betonte **é** hervor — antiquité; so dignitas — it. dignitate, dignitade, dignità — gris. dignitad — franz. dignitat, *dignité*.

Auch wurde vor Alters — **et**, **eit** und **ed** geschrieben, z. B. charitet, benigniteit, iniquited, und später *charité*, *benignité*, *iniquité*. Vergl. æstas ital. estade und state — gris stad, im Oberengadin sted — franz. estat, estet, esté und jetzt *été*. Man könnte ohne genetische Entwickelung kurzweg sagen: der lat. Ablativ in — **ate** kürzt sich im Ital. in — **à**, und im Französischen in — **é** ab, als: bonitas — bontà — *bonté*.

Vergleiche damit servitus — ital. servitude und servitù — fr. *servitude*; turpitudo — turpitudine — *turpitude*; salus hat im Ital. salute — Franz. *salut*; virtus — vertute, vertude und vertù — *vertu*.

B. 1) Das ablative **e** der III. lateinischen Declination wird in der Regel in denjenigen Nominibus (Substant. u. Adject.) in — **es** und **is** abgeworfen, deren Wortstamm nach Abwerfung des Ausganges in eine Liquida (selten in zwei) mit voranstehendem Vocal, auslautet, wie bei den Nom. der II. Declination (vgl. S. 32 α. Der Vocal der Stammsylbe, zumal **a**, erhält häufig, besonders gern nach dem langen **a** den Umlaut, z. B. fames — fame — *faim;* canis — cane — *chien*; crinis — crine — *crin*; panis — pane — *pain;* finis — fine — *fin;* communis — commune — *commun;* mare

— mare — *mer*, f; par — pari — *pair;* turris — torre — *tour*; vermis — verme — *ver;* etc.

Die Substantiva neutra in **-al** bleiben unverändert, oder man kann sie vom Italiänischen nach abgeworfenem **e** *) füglich ableiten, als: animal — animale — *animal*; tribunal — tribunale — *tribunal*; canalis — canale — *canal*; frugalis — frugale — *frugal*; generalis — generale — *général*; Aprilis — Aprile — *Avril*; civilis — civile — *civil;*

Anm. Die Adject. im Fem. nehmen wieder das im Mascul. abgeworfene **e** an.

Anm. 1. Die einsylbigen fel, mel, sal. — ital. fiele, miele und sale — bilden *fiel*, *miel* und *sel*.

Anm. 2. Diejenigen französischen Adject., die im Mascul. in **-l** endigen, fügen im Fem. nur ein stummes **e** an, doch haben viele im Mascul. wie im Fem. — **e** z. B. *debile*, *docile*, *facile*, *fertile*, *fidèle*, *fragile* und vom provenç. fragel *frêle*, *habile*, *humble* (humilis), *noble*, *rebelle*, *stable* (stabilis), *stérile*, *sublime*, *utile*.

Anm. 3. Manche Adjectiva, die im Lat. in **-alis** und im Ital. in **-ale** ausgehen, lauten im Französischen in **-el** und im Fem. **— elle**, z. B. ital. eterno und eternale — *éternel*, intellectualis — intellettuale — *intellectuel*; realis — reale — *réel*; spiritualis — spirituale — *spirituel*.

2. Die Substantiva auf **-o** und griech. in **-on**, die im Ablativ und im Italiänischen **-one** haben, werfen im Französischen **-e** ab, als: canon — canone — *canon*; carbo — carbone — *charbon*; dæmon — demone — *démon*; latro — ladrone — *larron*; leo — lione — *lion;* pavo; — pavone — *paon*; fem. *paonne*; dann die vielen abgeleiteten Wörter in **-io** z. B. additio — addizione — *addition*; elevatio — elevazione — *élévation*; læsio — lesione — *lésion*; occasio — occasione — *occasion*; tonsio — tosone — *toison* **); unio — unione — *union* etc.

3. Die Substantiva mascul. in **-or (os)** lauten italiänisch, wie im Lateinischen, in **-ore**, in Graubünden **-ur**, franz. **-eur**, von denen sehr viele von Supinis abgeleitet sind, z. B. actor — attore

*) Der latein. Ablativ in *i* z. B. in animal*i*, tribunal*i*, April*i*, mar*i* etc. civil*i* etc. bleibt in der Bildung italiänischer und französischer Wörter ganz unbeachtet.

**) *Toison*, Scherwolle, Schaffell, daher la *toison d'or* — ital. il tosone d'oro, vellus aureum.

acteur; auctor — autore — gris. autur — *auteur*; censor — censore — *censeur*; orator — oratore — *orateur*; tutor — tutore — *tuteur*; etc. Viele Substantiva in **-or**, die im Lat. und It. masculina sind, werden sowohl im Rhätoromanischen als im Französischen feminina, als calor — calore — gris chalur — *chaleur;* color — colore — colur — *couleur*; dolor — dolore — gris. dolur — *douleur*; error — errore — errur (masc.), *erreur*; f; favor — favore — favur — *faveur*; fervor — fervore — *ferveur*; flos — fiore — flur, f. — *fleur*; odor — odore — odur — *odeur*; pavor — ital paura, f. — *peur*, f. pudor; — pudore — *pudeur*; rigor — rigore — rigur — *rigueur*; rumor — rumore — romur oder ramur, f. — *rumeur*; sapor — sapore — savur — *saveur*; splendor splendore — splendur — *splendeur*; sudor — sudore — gris. süur und suiur — *sueur*; vapor — vapore — vapur — *vapeur*; vigor — vigore — vigur — *vigueur*. *Honneur* und *labeur* (pöet.) bleiben masculina; die rhätoromanischen honur oder onur und lavur sind jedoch fem. Amor — (gris. amur fem. —) bildet *amour*, m.; soror — ital. suora, gewöhnl. sorella — gris. sora — *soeur*; aus cor wird umlautend *coeur*.

Anm Aus den lat. Wörtern corpus, tempus, pondus werden nach Verschlingung des **u** *corps*, *temps* (gris. temps und temp) und *poids*; die Italiäner werfen von deren Ablativ corpore, tempore und pondere die Endsylbe **-re** ab, und sagen corpo, tempo — pondo; vgl. damit *puits* — (Ziehbrunnen) aus puteus.

4. Die Nomina (substantiva, adjectiva und participia:) in **-ans** — **ens**; dann die wenigen Substantiva in **-ons**, **ars** — **ors**, die im Ablativ in **-nte** und **-rte** endigen, werfen ihr **e** ab, als: amans — amante — *aimant*; constans — constante — *constant*; elegans — elegante — *elegant*; elephas — elefante — *elephant*; gigas — gigante — *géant*; infans — infante — *enfant*; dens — dente — *dent*; indolens — indolente — *indolent*; prudens — prudente — *prudent*; serpens — serpente — *serpent*; torrens — torrente — *torrent;* frons, f. — fronte, f. *front*, m. mons — monte — *mont*; pons — ponte — *pont*; ars f. — arte, f. — *art*, m. (*les beaux arts*); pars parte — *part*; mors — morte — *mort*; sors — sorte und sorta — *sort*, m., das Schicksal, *sorte*, f, Gattung, Sorte.

5. Die lateinischen Neutra in -**a** schwächen dasselbe in *e* ab. Die Beispiele s oben S. 31. f.)

Vierte Declination.

Die lateinischen Substantiva der IV. Declination in -**us** haben im Italiänischen -**o**; im Französischen fällt -**us** ganz weg wie auch das zweite **s**, wenn die Stammsylbe auf **ss** endet, z. B. cantus — canto — ***chant***; casus — caso — ***cas***; census — censo ***cens***; fructus — frutto — ***fruit***; lacus — lago — ***lac***; manus — mano, f; ***main, f;*** morsus — morso — ***mors*** (Gebiss, Mundstück). vgl. ***remord***; motus — moto — ***mot*** (Wort); passus — passo — ***pas***; progressus — progresso — ***progrès***; successus — successo — ***succès***; sensus — senso — ***sens***; spiritus — spirito — ***esprit***; tactus — tatto — ***tact***; versus — verso — ***vers*** etc.; dann von consulatus, magistratus, prioratus, tribuna us — ***consulat***, ***magistat, priorat***, ***tribunat*** etc.

Einige aus dieser IV. lat. Declination herstammende Wörter hängen jedoch ein stummes **e** an, als fastus — fasto — ***faste***; gestus — gesto — ***geste***; gradus — grado — ***grade***, (und davon ***degré*** (Treppe, Stufe, Ehrenstufe); luxus — lusso — ***luxe***; sexus — sesso — ***sexe*** mit Beibehaltung des männlichen Geschlechtes.

Von den wenigen Neutris in -**u** zeigt nur ***genou*** klar seine Bildung aus gen*u*; aus cornu, gelu, tonitru wurden ***corne*** (f) und ***cor*** (m), ***gelée***, zunächst aus dem Ital. gelata, und ***tonnerre;*** veru ging nicht in's Französische über; man sagt la ***broche.***

Fünfte Declination.

Die wenigen französischen (auch in der Regel die italiänischen) Substantiva, die von Wörtern der V. lateinischen Declination abstammen, werfen nur **s** ab, als: caries carie — ***carie***; effigies — effigie — ***effigie;*** facies — facie und faccia — ***face***; superficies — ***surface*** und ***superficie***; Fläche, Oberfläche; fides — fede und fe — grison. fei — ***foi***; glacies — ghiaccia — ***glace;*** rabies — rabbia — ***rage***; sanies — sanie — ***sanie***, blutiger Eiter; series — serie — ***série;*** species — specie — ***espèce***. „Dies" wird *di* in Zusammensetzungen z. B. — ital. lunedi — ***lundi***, martedi — ***mardi*** etc.

Die Bildung der französischen Adjectiva, deren Endung auf **-us** (**dus** — **lus** — **mus** — **nus** — **rus** — **sus** — **tus** — **vus**) dann — **is, ax** etc. lautet, hat Hr. Kloppe S. 18—22 ausführlich behandelt. Ich habe sie den ersten drei Declinationen, denen sie in ihren Ausgängen angehören, ein- und angereiht.

Ich gehe nunmehr auf die Bildung der französischen Zeitwörter über.

Bildung der Zeitwörter.

Da Herr Kloppe die Bildung französischer Zeitwörter aus dem Lateinischen mehr in ihrer Zusammensetzung mit lat. Präpositionen, als in ihrer Ableitung von den vier lat. Conjugationen gezeigt hat, so will ich ihre Bildung in letzterer Hinsicht genauer darlegen.

Wir werden klar einsehen, dass viele französische Verba nicht unmittelbar aus der lateinischen Wurzelform, sondern zunächst durch eine mittellateinische und besonders italiänische Form gebildet sind. Es haben in keinen Redetheil so viele nicht-lateinische Wörter sich eingeschlichen, als unter die Zeitwörter; ferner sind die Franzosen in der Bildung ihrer Verba aus latein. Formen häufig willkürlich verfahren, indem sie oft in andere Conjugationen überspringen, wie Beispiele zeigen werden. Wir werden die Ableitungen nach den vier lateinischen Conjugationen versuchen.

1. Die lateinischen Verba in **-are** werden französische in **-er**, als: amare — aimare — *aimer*; cantare — cantare — *chanter;* ital. parlare — *parler*; volare — volare — *voler*; fliegen, eilen, stehlen u. a. Die Deponentia in **-ari** nehmen sowohl im Ital. als im Französischen die Form eines Activum's an, als: consolari — consolare — *consoler*; frustrari — frustrare — *frustrer*; täuschen; imitari — imitari — *imiter*; interpretari — interpretare — *interpréter*; meditari — meditari — *méditer*; precari — pregare — *prier*; scrutari — scrutare — *scruter*, forschen; testari — testare — *tester*; jaculari bildet *jaillir*; in die Höhe werfen, vom Wasser.

2 u. 3. Die lat. Verba der II. Conjugation in **-ere** und der III. in **-ere** enden nach mehrerer oder minderer Verschlingung von

Vocalen, besonders des **e** in **-re**; Verba aus beiden latein. Conjugationen fallen öfters im Infinitiv in e i n e Form zusammen, z. B. ridēre — ital. ridēre — *rire*; vgl. mit dicĕre — dire — *dire*; tacēre — tacēre — *taire*; und facĕre — fāre — *faire*; tondēre — tondere — *tondre*; fundĕre — fondĕre — *fondre* etc.

Doch haben mehrere Verba in **-ere** im Französ. den Ablaut **-oir** erhalten. Diese lauteten im Altfranzösischen in **-er** und **-eir**, wie diess vielfache Beispiele ausser Zweifel setzen und auch bei anderen Wörtern (S. 26) Statt findet, so: debēre, ital. debēre — *devoir*; ital. c a d ē r e *) — altfr. cäir, chéir dann *cheior* und *choir*; capere — ital. capere im Französischen die Composita *appercevoir*, *concevoir*, *percevoir* und *recevoir*, im Altfr. reciver (recipere), receiver, rechivoir; movēre — Altfr. mover — *mouvoir* und so seine Composita; parēre — Altfr. parer, pareir, *paroir* mit seinen Compositis *apparoir*, später *apparoître*; ital. potere — altfr. poer, pooir (Orell. p. 192), dann *pouvoir*; sapēre — ital. sapēre — saver und saveir, *savoir;* sedēre — séer, séir, *seoir*; valēre — it. valere — altfr. valer, valeir, *valoir*; vidēre — ital. vedere — altfr. vedeir, véir, bei Montagne veoir, *voir*; ital. volēre — voler und volier, *vouloir*. So die erloschenen *ardoir*, *chaloir*, *douloir*, *souloir* von ardēre, calēre, dolēre und solēre.

Etliche auf **-ere** werden **-ire**: lucēre — it. lucere — *luire*; nocēre — nuocēre — *nuire*; ridēre — ridēre — *rire*.

Aus der III. lateinischen Conjugation kommen: batuere — it. battere — *battre*; mittere — mettere — *mettre*; jungere — giugnere und giungere — *joindre*; plangere — piangere und piagnere — *plaindre*; prehendere — prendere — *prendre*; reddere — rendere — *rendre*; scribere — scrivere — escripre — escriver — *écrire*; tendere — tendere — *tendre*; vendere — vendere — *vendre*; vivere — vivere — *vivre*; circumcidere — circoncidere — *circoncire;* coquere — ital. cuocere — altfr. quire — *cuire*; frigĕre — *frire* (backen, braten); instruere — instruire — *instruire*; legere — leggere — *lire*; bibere — bevere und bére — altfr.

---

*) Etliche lat. Verba in *-ē r e* ändern im Ital. ihre Quantität, nämlich: ardēre — ardĕre; miscēre — mescĕre; movēre — muovĕre; ridēre — ridĕre; respondēre — rispondĕre; und umgekehrt bildet cadĕre cadēre und cadire; capĕre — capēre und capire; sapĕre — sapēre.

bevre, beivre, boivre, *boire*; credere — credere — creire, *croire*; crescere — crescere — altfr. crestre und creistre, *crôitre*; claudere — chiudere — clourre, *clorre* und *clor*; concludere — conchiudere — *conclure*: solvere — solvere — *soudre* (vgl. S 125 e.) besonders in Zusammensetzungen *absoudre*, *dissoudre*, *resoudre*; facere — fare — *faire*; placere — piacère — *plaire*; trahere — trarre — *traire.*

Deponentia der III. Conjugation, die schon im Italiänischen grösstentheils in die IV. überspringen, als: mori — morire — *mourir*; nasci — ital. nascere — altfr. nastre, naixtre, *naître*; oblivisci — *oublir*; pati — patire — *patir*; sequi — seguire — frz. suivir und andere Formen, dann *suivre*

Mehrere Verba der II. und III. lateinischen Conjugation verirren sich in die I. im Französischen. als: exercêre — ital. esercitare *exercer*; dissuadêre — *dissuader*; vovère — it. votare — *vouer;* ferner consistere — *consister*; fluere — *fluer*; gerere — *gérer;* ruere — *ruer*, (werfen, schleudern); texere — tessere — *tisser.* *Scander* kommt vom ital. scandare (scandiren) und nicht zunächst von scandere, das noch in *descendre* lebt.

Lateinische Verba der III. Conjugation, die zum Theile durch das Italiänische im Französischen in **-ir** übergehen, als: agere — ital. — agire — gris. agir — fr. *agir*; benedicere — benedire — gris. benedir — *bénir*; currere — correre — gris currer und curir — *courir;* colligere — raccogliere — *cueillir*; fallere — fallire — gris. fallir — fr. *faillir*; fugere — fuggire — gris. fugir — *fuir;* gemere — gemere — *gémir*; languêre — languire — *languir*; putrêre und putrescere — imputridire — *pourrir;* quærere — *quérir*; (nur im Infin.), acquirere — *acquérir*; rapere — rapire — *ravir*; regere — reggere — gris. regier — span. regir — *régir*; sufferre, offerre — soffrire, offrire — *souffrir*, *offrir;* tenere — tenere — *tenir;* vomere — vomitare — *vomir.*

Die Verba der IV. lateinischen Conjugation werfen, wie die der I., nur den Endvocal ab, als: aperire — aprire — *ouvrir*; cooperire — coprire — *couvrir*; audire — udir — *ouir*; obedire — obbedire — *obéir*; finire — finire — *finir*; hinnire — nitrire — *hennir*; punire — punire — *punir;* salire — salire — *saillir*; sentire — sentire — *sentir*; servire — servire — *servir*; venire — venire — *venir.*

Deponentia: mentiri — mentire — *mentir*; ordiri — ordire — *ourdir*, anzetteln (vom Weber); partiri — partire — *partir*, theilen, trennen, sich trennen, abreisen; sortiri — sortire — *sortir*, erloosen, herausgehen, weggehen (wie im Deutschen ziehen (das Loos) und ausziehen. Grunnire — ital. grugnire und grugnare — *grogner*; pavire bildet *parer*, pflastern.

Anhangsweise erlaube ich mir noch einige Gesetze über die Erweichung des **l** und **n** in **u** aufzustellen.

Der Erweichung des **l** wie auch des **n** in **u**, die Herr Kloppe S. 5 nur andeutet, müssen wir wegen ihrer grossen Wichtigkeit für die Bildung französischer Wörter eine grössere Aufmerksamkeit widmen. **L** erweicht sich in **u** sowohl im Auslaute als im Inlaute, z. B. A. im Auslaute: collum — col wird *cou*; fol — *fou*; mol (mollis) *mou*; sol von solidus sc. numus, ital. soldo wird *sou*; val (vallis) *vau*, *à val* und *à vau*. Hieher gehört auch der Artikel *il*, el (aus il-le), gen. aus de il wird *del*, dann *deu* und contrahirt *du* *); im dat. aus a il — *al* z. B al soir, al vespre, *au soir*, *au vèpre*; al tanto — *autant*; plur. als z. B. als autres lies d. i. *lieux* ward später *aus* und *aux*.

Aus malum, male, franz *mal* wird in Zusammensetzungen *mau*, als: malus clericus, — *mauclerc*; maledicere — *maudire*; male gratus — *malgré*, ol. *maugré*; male und ital. pietoso — *maupiteux* — *euse*; *mausade* und *maussade*, geschmacklos, widerlich, ungeschmückt, tölpisch, von *mal* und dem alten sade; aus dem Ital. malvaggio wurde *mauvais*.

B. Im Inlaute wird aus **l** — **u**:

1. vor den Lippenbuchstaben **b**, **p**, **ph** und **v** als:

a) **lb** z. B. alba — *aube*, Morgenröthe und weisses Chorhemd; albumen — *aubin*, das Weisse im Ei; alba spina —

---

*) Raynouard bemerkt: *del* a produit d'abord *deu* — — et ensuite ce *deu* s'est contracté en *du*, und citirt ein Beispiel, in welchem sich *del* noch neben *du* findet: *del* deport *du* viel *caitif* (captif (cf. pag. 32. β.), woraus dann für den Gen. und Abl. *du* wurde Vgl. Conrad v. Orelli's altfranz. Grammatik. Zürich 1830. S. 4

aubépine, Weissdorn; aus dem ital. albergo *) — *auberge*; aus albanus, albenus im späteren Latein statt alienus, wird *aubain*, Ausländer, Fremder, daher *aubaine*, der Heimfall.

b) **lp**: talpa — *taupe*; colpo — *coup*, Schlag, Stoss, Hieb, Stich, Zug, s. v. a., *un coup*, *deux coups*; s. v. a. *fois*, Mal, daher *beaucoup*, vielmal;

c) **lph**: delphinus — *dauphin*; Arnolphus — *Arnou*; sulphur — it. solfo — *soufre*.

d) **lv**: Alvernia — *Auvergne*: calvus — *chauve*; salvus, salvere, salvator — *sauf*, *sauve*, f., *sauver*, *sauveur*; silvaticus — ital. selvatico und salvatico, selvaggio — span. salvage — fr. *sauvage*.

2) **l** vor den Zungenbuchstaben **d** und t, *a*) **ld**, z. B. calidus — caldo — gris. cauld, im untern Engadin chaud, im oberen chod — *chaud*; calamus — contrah. *chaume*, Halm, Stoppeln, daher *chaumière*, Strohhütte; Arnaldus — *Arnaud*, Baldericus *Baudri*; Balduinus — *Baudouin*; Theobaldus — *Thibaud*;

b) **lt** als: alter — ital altro — gris. auter, im oberen Engadin oter, — *autre*; altus — alto — gris. ault, aut im Unterengadin, auch ôt — franz. mit vortretendem *h*, somit *haut*; balteus, barb. baldrillus — *baudrier*; cultellus — cottello *couteau*; ital. aroldo — *heraut* d. i. Herold, nicht vom griech. oder lat. heros, sondern vom althochd. hären, rufen; multus — molto — altfr. *moult*; saltus — gris. sault, saut und sôt — *saut* cf. *assaut*; saltare — *sauter*, cf. *sauterelle*, Heuschrecke; ultra — ital. oltra und oltre — *outre*; voluta — volta — *voute*, Wölbung; Gualterius — *Gautier*, Walter;

3. **l** vor den Gaumenlauten **c**, **g** und **q**, und zwar a) **lc**, als: aus aliquo uno — alcuno — *aucun*; calceus — calzo — *chausse*; calceare — calzare — *chausser*; dulcis — dolce — gris. dulsch u. dutsch — *douce*; falx — falce — *fauche*, das Mähen; falcula — *faucille*, Sichel; falce desecare — it. falcare — *faucher*, mähen; falco — falcone — *faucon*.

---

*) Aus dem althochd. hari — oder heriberga (unser Herberge), indem die liquida **r** in **l** übergegangen ist, vergl. Kirche mit dem schweiz. Kilche.

b) **lg** — in -**ug**: Bulgaria oder Bolgaria — *Bogrie*; Bulgarus — *Bougre*, Bulgar, Todschläger, Schurke, aus der Zeit der Kreuzzüge, in denen so viele Franken in Bulgarien und im byzantinischen Reiche erschlagen wurden.

4. Vor den Halbvocalen **l, m, n** und **r**.

a) aus **ll** — **ul** z. B. ital. spalla — *épaule*, Schulter; pellis — ital. pelle — südfr. pel, *peau*.

b) aus **lm** — **um**: eleēmosyna — elemosina — gris. almosna — altfr. aulmosne, *aumône*, *aumonier*; palma — *paume*, die flache Hand; psalmus — *psaume*, *psautier*; pulmo — pulmone — *poumon*; salmo — *saumon* und *saumoneau* neben *salmerin*.

c) aus **ln** wird **un**, als alnus, f. — *aune*; m. Erle. ulna, — *aune*, f. Elle; aus salinare, salinator etc. wurden nach ausgeworfenem *i* *sauner* (Salz machen); *saunier*, Salzsieder; *saunière*, Salzkasten.

d) aus **ls** — **ux** etc., calx — *chaux*, Kalk; falsus — *faux*, *fausse*, f; balsamus — altfr. basme und baulme, dann *baume*; salix f. — salice und salce, m. — *saulx* und *saule*, m. Weide. — salicetum — salceto — *saussaie*, Weidengebüsch.

e) **lr** schiebt (wie *ν—ρ* z. B. *ἀν—δ—ρα*, vgl. unser ehemal. Fähn—d—rich) des Wohllautes wegen öfter **d** ein, als: *moudre*, in der älteren Sprache m o l r e aus dem Lat. molere; *mouture* aus molitura; *soudre*, *resoudre* aus solvere, resolvere; *poudre*; altfr. polre aus pulvere, it. polvere. Im Futur und Conditionnel in — **erai** — **erois**, besonders nach Verschlingung des **e** erweicht sich **l** in **u** und **d** tritt ein, z. B. aus valoir (valere), Fut. je valrai, Condit. valrois wird je *vaudrai* und *vaudrois*; aus *vouloir* (ital. volere, gris. vuler) je v o l r a i und v o l r o i s wird je *voudrai* etc.; so aus f a l l o i r — *il faudra*, *il faudroit*.

Aus val**e**t wird nach dem im Französ. im Auslaute so gern verschlungenen **e** valt und daraus *vaut*, daher *il vaut — rien* oder *vaurien*, der Taugenichts; so *vaunéant* aus *vaut néant*, it. niente. Aus salit wird *saut*, aus fallit — *faut*, la *faute* und andere mehr.

Diese Erweichung des λ in υ findet selbst im Griechischen Statt. Nach § 15 in Henr. Ahrens de græcæ linguæ dialectis. Liber secundus de dialecto doricâ. Gottingæ 1843 wird bei den Kretern λ vor folgendem Consonant in υ erweicht, z. B. *αὐκά*, *αὐγεῖν*, *εὐθεῖν*, statt *ἀλκά*, *ἀλγεῖν*, *ἐλθεῖν*, womit man die wechselnde Schreibart *Τελμησσός* und *Τευμησσὸς* (Bernhardy ad Dion. pag. 604, 762) vergleichen mag. S. Haller und Leipziger allgem. Liter. Zeitung 1844 S. 516.

Zu weiterer Vergleichung bemerke ich, dass es auch im Holländischen heisst: autaar, goud, stadhouder, zout d. i. Altar, Gold, Statthalter, Salz; ähnlich mit diesem spricht man auch in meinem Geburtsthale, dem vorderen Bregenzerwalde: autâr, goud, Statthauter, Sauz; so auch aut, baud, kaut, Spaut, Waud, statt alt, bald, kalt, Spalt, Wald (vergl. wood). So sagt man auch in Graubünden neben selva, im oberländischen uault und gault, die unverkennbar vom Deutschen herkommen, so auch bauld, im Unterengadin baut, bald, frühe, und im älteren Französ. baudement (bald) hurtig, wacker, frisch. Desgleichen geht in demselben Bregenzerwalde *n* in *u* über z. B. auderer, auders, Mautel, Saud, Waud für anderer, anders, Mantel, Sand, Wand; und im Auslaute nach dem Oberschwäbischen gau, lau, stau, statt des alten gân, lân, stân.

Auch im Slovenischen (in der südlichen Steyermark, Krain und Unterkärnthen) wird das auslautende *l* im Sprechen in *u* erweicht, als: vozal, sprich voz*áu*, der Knoten; kotel, spr. kotu., Kessel; kozel spr. koz*u*, Ziegenbock; orel — or*u*, Adler; osel — os*u*, Esel; pekel — pek*u*, Hölle; Stermol — Stermò*u*; Name eines Ortes bei Cilli; stol — stò*u*. Stuhl.

Auch die liquida **n** geht im Französischen in **u** über, z. B. ital. mo**n**tone — *mouton*, Hammel; co**n**stare — *coûter*; co**n**stat — il *coût*; co**n**stans — *coûtant*; aus mo**n**asterium wird *moutier*.

Zum Schlusse führe ich hier noch einige eigenthümliche Merkmale an, die allen romanischen Tochtersprachen, besonders dem Italiänischen und Französischen, im Verhältnisse zu ihrer Mutter gemeinsam sind.

1. Sämmtliche lateinische Tochter oder romanische Sprachen, somit auch die französische, haben nur zwei Geschlechter, ein männliches und weibliches.

2. Die Nomina (substantiva und adjectiva) aller dieser Sprachen verlieren die lateinische Declination, die Flexion durch die Casus, deren sie vier (da Genit. und Abl. zusammenfallen) haben, und bedienen sich dafür des Artikels.

3. Alle italiänischen Wörter endigen sich auf Vocale, die französischen theils auf Vocale (besonders auf **e**, **é**, **i**, **u** — **eau**, **eu**, **ou** — Liquida und Consonanten.

4. Die Italianer bilden den Plural ihrer Nomina, indem sie theils ihren auslautenden Vocal, wie das fem. **a** in **e** und das masc. **a**, wie auch **e** und **o** in **i** verändern, theils **à**, **è**, **ì** und **ie**, dann **ù** unverändert lassen. Die Franzosen hängen dem Singular, mag er sich auf einen Vocal oder Consonant endigen, **s** oder manchmal **x** (in dem **s** verborgen liegt) an.

5. Das italiänische Nomen ist in der Regel der Ablativ des Lateinischen, der bei den Hauptwörtern der 1. Declination seinem Laute nach mit dem Nomin. zusammenfällt, z. B. anima *), ital. anima; dann animo, muro, occasione, ordine, tempore, pectore (nach Wegwerfung der Endsylbe -re = tempo, petto); die Substantiva der 4. Declination treten gleichsam in die 2. über, als: casu, manu, portu werden caso, mano, porto. Das Französische hingegen verschlingt besonders im Sprechen mehr oder weniger diese Endsylben und Endbuchstaben nebst Vocalen und Consonanten im Inlaute, z. B. *ame*, *mûr* (maturus), *occasion*, *ordre*, *temps*, *cas*, *main*, *port*.

6. Alle romanischen Sprachen bilden wie unsere deutsche Sprache (wohl durch ihren Einfluss auf die romanische Bevölkerung) ihr Perf. und Plusquampf. indic. und conj. wie auch das Fut. exactum (oder im französ. futur passé) im Activ nicht durch Ansetzungen von Ausgängen an die Wurzel des Zeitwortes, sondern durch zwei Hilfszeitwörter (französisch *avoir*

*) Im lat. Nom. animă; im Ablat. animâ, welche Quantität die Romanen nicht beachten.

und *être*); desgleichen haben sie auch zur Bildung des ganzen Passivs Hilfszeitwörter. Wahrscheinlich kommt der Gebrauch der Hilfszeitwörter in den romanischen Sprachen vom Einflusse des Deutschen auf die romanische Bevölkerung.

7. Die Italiäner bilden den Plural ihrer Zeitwörter, wie ihrer Hauptwörter (vergl. N. 4), nur auf wohllautende Vocale (**o** — **e** — **o**); die Franzosen hingegen auf Consonanten (**s**, **z**, **t**).

8. Die lateinische Sprache bedarf zur Verbindung der Wörter und Sätze weniger Partikeln; die romanischen Sprachen und somit auch die französische können in Ermangelung von Endungen ihrer gar nicht entbehren.

Joseph Bergmann.

Zweite Abtheilung.

Literarische Anzeigen.

T. Macci Plauti Comoediae. Ex recog. Alfredi Fleckeiseni (Tom. I. Amphit. Capt. Milit. Rud. Trin. complectens. Praemissa est epistola critica ad Fridericum Ritschelium). Lipsiae, sumpt. Teubneri. 1850. 8. **XXX u. 332 S. br. — 12 Ngr. = 43 kr. C.M.**

Ueber die Teubner'sche Sammlung von Schulausgaben griech. u. lat. Classiker hat bereits ein früheres Heft dieser Zeitschrift eine Beurtheilung gebracht, welche das verdienstliche derselben, in Bezug auf äussere Ausstattung und Preis, wie Tüchtigkeit der Textrecensionen, lobend anerkannte, und diesem Urtheile stimmt der Unterzeichnete gern, auch in Bezug auf den vorliegenden Band jener Sammlung, bei, welcher den ersten Theil der plautinischen Comödien enthält, von Hrn. Alfred Fleckeisen besorgt.

Wer weiss, von welcher Art die Ausgaben des Plautus sind, die bisher in Ermangelung besserer den Schülern in die Hand gegeben werden mussten, wer überhaupt die Grundsatzlosigkeit und vollständige Verwirrung kennt, mit der man drei Jahrhunderte lang seit Camerarius' Abhandlung *«de carminibus comicis»* in Bezug auf Prosodie und Metrik des Plautus verfahren ist, bis G. Hermann in seiner Ausgabe des *Trinummus* und namentlich in den *Elementis doctr. metricae*, und F. Ritschl, zuerst in seiner Ausgabe der *Bacchides* und in zerstreuten Abhandlungen, jetzt in seiner Gesammtausgabe des Plautus *) (besonders wichtig sind darin die dem *Trinummus* vorausgeschickten Prolegomena), einen richtigeren Weg vorzeichneten; der wird mit uns freudig eine hauptsächlich für den Zweck

*) Bonn, 1848. F. König. Erschienen sind bis jetzt: *Trinummus*, *Miles Gloriosus*, *Bacchides*, *Stichus*, *Pseudolus*.

der Schule bestimmte Ausgabe begrüsst haben, bei der der Name des schon längst durch Gemeinsamkeit der Studien und Ansichten mit Ritschl verbundenen Verfassers uns Garantie bieten kann für eine Textrecension, die mit einer besonnenen und auf festen Grundsätzen basirenden Kritik vorgenommen ist. Für zwei Comödien, *Miles* und *Trinummus*, konnte der Hr. Verf. Ritschl's Text benützen, von dem er auch im ganzen nur an wenigen in der *Epist. crit.* aufgeführten Stellen abwich, für die anderen stand ihm, freilich erst etwas spät, eine neue Collation des ehemals zu Heidelberg, nun im Vatican befindlichen *Vetus Codex* des Camerarius, und eine theilweise Vergleichung des Palimpsesies (*Mostell. Pseudol. Trin.*) zu Gebote. Fragen wir nun, wie Hr. F. seine nicht leichte Aufgabe gelöst habe, so ist es, wie wir im voraus überzeugt sein konnten, nicht Mangel an Selbständigkeit und kritischem Scharfblicke, was wir etwa auszustellen haben, sondern im Gegentheile will uns bedünken, als ob der Hr. Verf. mit zu viel Begierde die Gelegenheit ergriffen habe, sich als scharfsinnigen und ebenbürtigen plautinischen Kritiker zu zeigen, und dabei zum Theile die Rücksichten unbeachtet gelassen habe, welche der Zweck der Ausgabe, ihr Gebrauch in der Schule, geboten. Bei Ausgaben wie den Teubner'schen, wo nicht durch Anmerkungen das Verständniss dem ungeübteren Leser erleichtert werden kann, kommt es hauptsächlich darauf an, bei kritischer Gewissenhaftigkeit einen möglichst anstossfreien, nicht unnöthigerweise erschwerten Text zu geben. Dass Hr. F diess nicht genugsam beachtet habe, möchten wir zunächst in Bezug auf die von ihm aufgenommene alterthümliche Orthographie behaupten, deren Einzelheiten Seite VII—XV der *Epist. crit.* zusammengestellt sind. Auf diese alle einzugehen, müssen wir uns in diesen Blättern natürlich versagen, nur einige Bemerkungen mögen uns gestattet sein.

Dass Plautus eine andere Orthographie beobachtet habe als etwa Cicero, das fällt niemanden ein zu leugnen; mehr als zweifelhaft aber muss es sein, ob jene frühere Schreibart sich consequent herstellen lasse. Welchen Anhalt dabei die Handschriften oder Citate der Grammatiker gewähren, darüber vgl. Ritschl in den *Prolegg.*, der S. XCIII. kein Hehl daraus macht, dass die Unsicherheit für solche Untersuchungen von der Art sei, *„ut sæpe non habeas ubi pedem figas.“* Darum fand er sich auch bewogen, um nicht nach subjectivem Belieben die Sache zu entscheiden, und Normen aufzustellen, die bei aller scheinbaren Consequenz den schlimmen Fehler hätten, dass sie vielleicht gerade die wirklich plautinische Schreibart ausschlössen, nur da eine constante Schreibung aufzunehmen, wo unzweifelhafte und übereinstimmende Angaben alter Grammatiker vorlägen, sonst aber der überwiegenden Autorität der Handschriften sich anzuschliessen, falls nicht Gewohnheit und Verständlichkeit besondere Rücksichten verlangten. So strebte er in seiner nur die Kritik im Auge habenden Ausgabe zunächst überall nach diplomatischer Sicherheit, weniger nach Consequenz, die er späteren auf seinen Arbeiten fussenden Herausgebern des Plautus überlassen wollte. (vgl. *praef. ad Stich. p. XVI.*) Dass nun Hr. F.

in seiner eine ganz andere Tendenz verfolgenden Ausgabe der erste sein wollte, der das von R. angefangene weiter führte, das scheint uns durchaus nicht zu billigen. Wir wollen ihm gern zugeben, dass jede seiner Neuerungen sich mit einer Stelle aus einem Grammatiker oder einer Variante der *Mss.* belegen lasse, obwohl wir ihm auch hier nicht selten mit hinlänglichen Gründen entgegen treten konnten [1]), wir wollen nur fragen, was er erreicht hat? Nichts als dass er eine Anzahl alterthümlicher Wortformen in den Text gebracht hat, die inmitten anderer, welche früher ebenfalls anders gelautet haben, schwer aber sich verändern lassen möchten, die Sprache mosaikartig machen, und obenein Lesern, wie Hrn F.'s Ausgabe sie beansprucht, das Verständniss zur Ungebühr erschweren. Was sollen Schüler anfangen mit Formen wie *uociuos uoto faenus* [2]) *occupio ausculum ausculari* [3]) *moenia inmoenis moenio incohare essum casso* etc. statt *uacuus ueto fenus occipio osculum osculari munio inmunis munio inchoare esum quasso?* Wenn Hr. F. durchaus die Orthographie der Zeit des Plautus hervorziehen wollte, dann hätte er etwa das bekannte *Senatusconsultum de Bacchanalibus* [4]), dessen Abfassung ungefähr drei Jahre

---

[1]) Die auf Orthographie bezüglichen Angaben der Grammatiker tragen meist nur die sehr vage Bestimmung „*antiqui dicebant*", wo unter den *antiquis* nicht immer gerade Plautus zu verstehen sein dürfte. Zuweilen dürfte aber selbst ein solches Document Hrn. F. fehlen, wie z. B. wenn er *Capt. 484. 489* (*III. 1, 24. 29*) *conpecto* statt *compacto* schreibt. In der *Epist crit. p. VII.*, wo er die Wörter aufzählt, in denen er *a* in *e* verwandeln zu müssen glaubt, fehlt *compactum*. Die *Mss.* geben an den erwähnten Stellen, wie Pareus ausdrücklich versichert, *conpacto*. Weniger hätte es uns gewundert, wenn er *conpunctum* geschrieben, wie er auch *nunctus* aufgenommen hat.

[2]) Warum schreibt der Hr. Verf. denn nicht auch *faecundus*, da beide Wörter doch *feo* zum Stamme haben?

[3]) *ausculum, ausculari* stützen sich auch auf ein „*antiqui dicebant*" des Festus und Priscian. Möglich, dass das Volk so sprach, dass aber Plautus so geschrieben haben sollte, möchten wir schon der häufigen mit dem *o*-Laut beabsichtigten Alliteration wegen verneinen. Vgl. *Mil. 461 (II. 5, 51): Cum Philocomasio osculantem, eum ego optruncabo extempulo. Stich I. 2, 34: Osculum. Sat est osculi mihi uostri. Mil. 534 (II. 6; 52) f.: Vidi et illam et hospitem Complexum atque osculantem. ib. 175 f. Truc. I. 2, 8 osculum — obgerit*, u. ö. Ritschl folgt nur den Handschriften, und dennoch hat er z. B. im *Miles* aus dem Palimpsest nur an drei Stellen (390., 391. 401) *auscul.* setzen können, während er, und zwar meist mit derselben Handschrift, an fünfzehn anderen Stellen (v. 176, 199, 243, 245, 275, 288, 320, 338, 366, 461, 474, 507, 534, 555, 1433) die gewöhnliche Schreibart belassen musste.

[4]) Eine Erztafel unter den Kimelien des k. k. Münz- u. Antiken-Cabinettes (bis 1847 der k. k. Hofbibliothek) zu Wien befindlich, öfters edirt, zuletzt von Endlicher in dem Katalog der lat. Mss. der k. k. Hofbibliothek (*p. 1 T. I.*).

vor dem Tode des Plautus fällt, zur Norm nehmen sollen, und dann musste er nicht bloss *moenia* etc. schreiben, sondern auch *conmoinis ointuorsis* [diesen analog und gestützt auf die Angaben der Grammatiker *oitile* oder *oetile*, *poenire*, *coerare*, *oenus* [1])]; statt des langen *u* in *plus, jus, jurare, jubere etc.* und den Endungen der 4. Declin. *ou*; statt des kurzen *u* ein *o* in *consolere*, *tabola etc.*, statt *i* und des langen *is ei* und *eis* [2]); statt *ae ai*, statt *oe oi* (*proilium*), *s* statt *ss* (*fecise, jousisent, coniourauisent*) [3]) *etc.*, alsdann Formen wie *arfuisse aruorsum exdeicere* u. s. w. Wir wissen nicht, was Hr. F. gegen die Zumuthung einer solchen jedenfalls doch consequenten und begründeten Orthographie einwenden möchte, aber wir wissen, dass langgewohnter Wohlklang plautinischer Sprache dadurch zu monumentaler Schwerfälligkeit verzerrt würde, und ein hinlänglicher Grund vorhanden wäre, den trefflichen Dichter für immer aus der Schule zu verbannen.

Bei der Begründung seiner Schreibart stützt sich der Hr. Verf. bald auf die «*ratio*», bald auf die vulgäre Aussprache; der ersteren folgend schreibt er z. B. *quadriduum*, was im Leben wie in der Schrift gewiss nie anderes als *quatriduum* lautete, der anderen nachgebend nahm er *temptare* [4]), *pedetemptim, contempno* auf, während er doch Ritschl's *dampnum, dampnare*, *dampnosus* verwirft. Mit diesem schreibt der Hr. Verf. *set*, *aput*, *illut*, *istut*, *aliut*, *t ut* für *sed*, *apud* [5]), *illud*, *istud*, *aliud*, *haud* (bei *ad, id, quid, quod* beliessen sie *d* um Verwechslungen zu vermeiden); aber hier war gerade die verworfene Schreibung mit *d* die ältere und echte, wie diess sowohl aus den Inschriften hervorgeht als aus der Berücksichtigung des Ursprunges dieses Endconsonanten, mag man diesen nun überall für das sogenannte *d paragogicum* [6]) ansehen, oder in Bezug auf die Pronomina ihn mit den Sanskritanern für das alte Zeichen des Neu-

---

[1]) Diese Form, für *unus*, hat Pareus z. B. *Truc. I. 2, 8* aus dem *Cod. Vet.* u. *Dec.* aufgenommen.

[2]) *Capteivei* gibt bekanntlich das *Argum. acrost.* dieser Comödie, und ebenso *Menaechmei* das *Argument.* dieses Stückes. Aus den Handschriften liessen sich genug derartige Formen anführen. So gibt z. B. der Palimpsest *Rud. I. 3, 35 leibera*.

[3]) Umgekehrt schreibt der Hr. Verf. *ss* statt *s*, wie in dem erwähnten *essum*, *essurialis*, *essurio etc.* des ausgefallenen *d* wegen, und will aus demselben Grunde auch *uisse*, *ussurae*, *cassus*, *divissiones* gesetzt wissen. S. *Epist. crit. p. X. not.*

[4]) Sonderbarer Weise hat der Hr. Verf. *temptare* auch in seinen eigenen Stil aufgenommen, wie *Ep. crit. p. XVII.*

[5]) *aput* wird wohl niemand durch die von Döderlein Synon. II. S. 276 Anm. behauptete Verwandtschaft mit *aptus* vertheidigen wollen.

[6]) S. Haase zu Reisig's Vorles. ü. l. Sp. Anm. 218 u. 47. Das *d parag.* findet sich nicht bloss Ablativen angehängt, sondern auch anderen Vocalausgangen. In dem erwähnten *Senat. cons.* finden wir z. B. *sed* (*accus.*) *extrad suprad facilumed.*

trums halten (S. Reimnitz, System d. griech. Declin. S. 116). Die Schreibung mit *t* kam jedenfalls erst später auf, als das *d parag.* längst veraltet und verschollen war [1]), und die genannten Wörter überhaupt die einzigen waren, in denen *d* sich als Ausgang fand. Härtere Aussprache verwischte zunächst im Leben den *d*-Laut [2]) und allmählich auch in der Schrift, doch immer nur so, dass *t* neben *d* in Gebrauch kam, und meist nur von Abschreibern gesetzt wurde, die mehr die «Ohren als die Ratio» beachteten. Schwerlich finden sich auch die genannten Wörter an irgend einer Stelle übereinstimmend in allen Handschriften mit *t* geschrieben, während sich diess häufig genug von *d* nachweisen liesse. — Hr. F. will auch *Z* im ganzen Plautus getilgt wissen, weil dieses erst zu Ende des siebenten Jahrhundertes *a. u.* in das lat. Alphabet gekommen sei. Dagegen bemerken wir einfach, dass *Z* sich schon in einem *Carmen Saliare* fand, worüber vgl. O. Müller z. Varro *d. l. l. VII. 26.* Dass die Lateiner in den aus dem Griechischen entnommenen Wörtern kein *Z* setzten, hat bekanntlich seine einfache Begründung darin, dass dem aeol. Dialekte, aus dem die griech. Bestandtheile des Latein geflossen sind, gleich dem dorischen das *Z* fehlte. Man muss aber einen Unterschied zwischen den seit uralter Zeit einem speciellen griech. Dialekte entnommenen und im Munde des Volkes latinisirten Wörtern und denen machen, die erst in späterer Zeit und zwar von Dichtern bei Uebertragung griechischer Werke herübergenommen wurden. Hierbei hielt man gewiss an der griech. Schreibung fest; nur diese konnte verständlich sein, während eine von den einzelnen willkürlich latinisirte es weder für den grossen Haufen noch für die griechisch Gebildeten gewesen wäre. Muthete Plautus den *Z*-Klang seinen Zuhörern zu, wenn er die Exclamation ὦ Ζεῦ brauchte, so lässt sich nicht absehen, warum er nicht auch *Zeuxis, Zona etc.* [3]) sollte geschrieben haben. Um das Zeichen

---

[1]) Plautus hat es noch bei *med* u. *ted*, doch bei weitem nicht so oft, als es manche Herausgeber, und besonders Bothe, setzten, als bequemes Mittel Hiaten zu vermeiden. S. Ritschl, Prolegg. S. XC sq.

[2]) Dass eine solche Umwandlung der Aussprache wirklich vorgegangen sein muss, zeigt namentlich *sed* (von *se*, gesondert, entsprechend unserem sondern), das seine urspüngliche Länge, die es doch in den Compositis wie *seditio, secerno, seiungo etc.* bewahrt hat, verlor. Es konnte einem wohl beikommen, dem Plautus noch das lange *sed* zu vindiciren, wenn Ritschl und Fleckeisen *fui* als Spondeus brauchen, und auch die Verbalendungen *at* und *it* wegen ursprünglicher Contraction für lang erklären.

[3]) Kein Grammatiker führt ein Wort an, wo zu Anfang desselben *Z* durch einen anderen Consonanten wäre ersetzt worden. Diomedes (p. 417 *ed. Putsch.*), wo er von der späteren Aufnahme des *Z* spricht, erwähnt als Beispiele nur *Messentius pitissare tablissare*, Priscian (p. 552): *Medentius patrisso pitisso massa.* Der Hr. Verf. führt uns freilich das alte Beispiel von *Saguntum* vor, gebildet aus Ζάκυνθος, aber wir meinen, dass dieser Name sich wohl nicht erst zu Rom so gestaltet habe, sondern vielmehr im Munde der aus

selbst konnte er doch nicht verlegen sein, da es auch nachher stets das unveränderte griechische blieb, nicht viel verschieden von dem bei Oskern und Etruskern dafür gebrauchten Zeichen (vgl. *Lepsius tab. Eugub. p.63 f.*). Ueberdiess, wenn die Römer schon seit der Zeit bis Plautus und vor diesem an den Klang von *sona*, *sonarius*, *semisonarius*, *trapessita etc.* gewöhnt gewesen wären, so wäre es in der That seltsam, wenn sie zu Ende des siebenten Jahrhundertes, als endlich *Z* für einen lateinischen Buchstaben anerkannt worden, nun auf einmal diesen statt des langgewöhnten *s* oder *ss* gesetzt hätten. Das in eine Menge von sprüchwörtlichen Redensarten übergegangene, täglich im Umgange gebrauchte und zu einem lateinischen Apellativum gewordene *sona* hätte für alle Zeiten *sona* bleiben müssen, hätte es früher immer so gelautet, so gut wie es umgekehrt niemanden einfiel aus scrupulöser Rücksicht für griechische Abstammung nach jener Aufnahme des *z* auf einmal *maza* [1]), *ozere*, *Zagunthum etc.* zu sprechen und zu schreiben, denn diese hatten stets *massa odere Saguntum* gelautet.

Ritschl hat nach den Handschriften nur *z* aufgenommen, und wir meinen, dass er daran gut gethan habe. Nur bei *badizo* (Asin. III. 3, 116) wäre vielleicht nach der Analogie von *malacisso cyathisso Atticisso patrisso etc.*, *ss* für *z* nicht zu beanstanden, obgleich es immer noch Bedenken erregen muss, warum die Mss., welche die genannten Wörter nie mit *z* geben, gerade *badizo* ohne Variante schreiben.

Wollten wir aber auch annehmen, Hr. F. sei in seinem Rechte gewesen, das unlateinische *z* als unplautinisch zu verwerfen, ist es dann nicht wieder inconsequent, wenn er *ph*, *th*, *ch* behält, und nicht durch *f*, *t*, *c* [2]) ersetzt, falls er *ph* nicht etwa durch das ennianische *b* [3]) wie-

---

Zakynthiern und Rutulern von Ardea gemischten Bewohnerschaft der Stadt selbst. Wie hätten die Griechen sonst auch diese Stadt Σαγοῦντον nennen, und nicht vielmehr ihr den Namen der Mutterstadt belassen sollen. — Was den anderen von dem Hrn. Verf. angeführten Eigennamen *Sethus* (Ζῆθος) betrifft, so ist es wohl sehr zweifelhaft, ob Pacuvius ihn so geschrieben habe. Warum spricht Cicero denn von dem „*Zethus ille Pacuvianus*“ (*de orat. II. 37, 155* u. ö.), und beliess den Namen nicht, wie ihn der Dichter gab? Die Mss. des Cicero variiren, so viel wir wissen, in der Schreibung von *Zethus* nicht.

[1]) *Maza* kam allerdings später neben *massa* auch in Gebrauch, aber nur als Uebersetzung des griech. μᾶζα in der speciellen Bedeutung von „Brei“, während *massa* die weite Bedeutung unseres „Masse“ behielt.

[2]) Unzähligemal geben die Mss. *f*, *t*, *c* als Varianten von *ph*, *th*, *ch*, wie auch die älteren Inschriften *h* als Aspiranten nicht kennen. Im Nonius haben die neuesten Herausgeber, Roth und Gerlach, nach den Handschriften überall *Amfitryo* bei den Citaten aus diesem Stücke hergestellt.

[3]) *Cic. Orat. 48, 160*: „*Burrum semper Ennius nunquam Pyrrhum.*

dergeben wollte, wonach z. B. ***brugio*** („der Goldsticker“. statt ***phrygio Aul. III. 5. 34. Men. II. 3, 72. III. 2, 4*** u. ö.) ***Bruxus (Phryxi aries, Bacch. II. 3, 7) etc.*** zu schreiben wäre.

Noch hätten wir manches andere zu bemerken, wie die ziemlich willkürliche Verbindung sonst getrennt geschriebener, und die Trennung gewöhnlich verbundener und auch zu einem und besonderem Begriffe verwachsener Worte (Hr. F. schreibt ***hauscio***, ***numquis***, ***nequis***, ***siquis***, ***enumquam***, dafür aber ***intro eo***, ***intro mitto***, ***intro specto etc.***, ***in vicem***, ***dum modo***, ***ad modum***, ***quem ad modum etc.***, ***res puplica***, ***jus jurandum***, ***tam etsi etc. etc.***, doch wir müssen abbrechen, um noch für einige andere Bemerkungen Raum zu finden.

Haben wir uns in Bezug auf Orthographie mit Hrn. F., insbesondere auch in Rücksicht auf den Zweck seiner Ausgabe, nicht einverstanden erklären können, so erkennen wir dafür mit um so grösserem Vergnügen das Verdienst an, das er sich hinsichtlich der **metrischen** Textconstruirung erworben hat. Den von Ritschl in den ***Prolegg.*** aufgestellten prosodischen und metrischen Grundsätzen folgend, gibt Hr. F. uns durchgängig richtige und lesbare Rhythmen, und dieses Verdienst ist kein geringes, wenn man weiss, welche monströse Verse bisher als plautinisch ausgegeben wurden. Das Erkennen und Lesen der Rhythmen ist dem Ungeübteren durch Beifügung der Ictuszeichen, durch Einrücken und Vorrücken der metrisch verschiedenen Verse, und endlich durch die jedem Stücke angehängte Uebersicht der Reihenfolge der in demselben vorkommenden Metra erleichtert. In diesen Uebersichten finden wir nur Metra, die als plautinisch wirklich anerkannt sind, ausser Jamben und Trochäen, Kretiker, Bacchien, seltener Anapäste. (In den ***Capt.*** und ***Rud.*** hat Hr. F. gar keine Anapäste notirt, in ***Amph.*** und ***Trin.*** nur fünf; bloss im ***Miles***, der wiederum weder Kretiker noch Bacchien hat, hat der Hr. Verf. mit Ritschl nach Hermann's Vorgange, ***Elem. d. m. p. 405 sqq.***, eine längere Reihe anapästischer Septenare, ***vv. 1011—1093 [IV. 2, 20*** b. z. E.] angenommen.) Dochmien und Glyconeen, wie sie Lindemann und Weise im Plautus finden wollten — Weise vindicirte ihm wohl auch, wo er sich gar keinen Rath wusste, Saturnier —, solche Metra hat der Hr. Verf. mit Recht vermieden. Nur einmal finden wir „***bacchiaci dimetri catalectici, sive dochmiaci monometri***“ verzeichnet, ***Rud. 230 (I. 4, 11) sq.: Bona Spés, opsecró, Subuénta mihi***; allein die handschriftliche Wortstellung ***Spes bona, etc.*** weist auf trochäische Messung hin, und da diese von dem Hrn. Verf. auch für die vorausgehenden Verse angenommen ist, so war kein Grund, diese hier zu verwerfen. V. 229 ist ihm ein trochäischer Septenar, die vorhergehenden sind Octonare; wir möchten daher auch V. 229 als Octonar geschrieben wissen, oder lieber noch ihn in zwei akatalektische

---

Vi patefecerunt Bruges non Phryges, ipsius antiqui declarant libri. Nec enim graecam literam adhibebant e. q. s.“

troch. Dimeter zerlegen, an die als dritter sich Hrn. F.'s Pseudo-Dochmien in der Art anreihen würden:

PA. Quaénam uox prope hic sonat mi?
AM. Pértimui, quis hic prope loquitur?
PA. Spés bona, obsecró, subuenta.

Mit Schneider haben wir das ziemlich überflüssige *mihi* nach *subuenta* gestrichen, und gewinnen dadurch eine Stichomythie, die der Situation der Sprechenden durchaus angemessen ist. Diese drei Dimeter bilden zugleich einen passenden Uebergang von den Octonaren zu den folgenden Kretikern. — In der vorangehenden Scene möchten wir Einspruch thun gegen die beiden zwischen Bacchien und Kretikern vereinzelt stehenden jambischen Octonare, V. 198 u. 199 (I. 3, 15 f.), die trotz aller Weglassungen und Umstellungen doch noch zu anapästisch klingen, um gebilliget werden zu können. Warum hat Hr. F. nicht gleich Schneider und Geppert wirklich Anapästen statuirt? —

Amph. 168—172 (I. 1, 14—18), wo Hermann *Sotadeen* angenommen hatte (*Elem. d. m. p. 454. Epit. §. 427*), gibt der Hr. Verf. Bacchien:

[Quoi] nóctis diésque adsiduó satis supérquest:
Facto aút dicto adést opus quié[ta]tus né sis.
Domínis diues óperis[te] et éxpers labóris
Quodquómque [ei] lubére accídit posse rétur:
Aequom ésse [id] putát, non reputát quid labórist:

Dass Hr. F. die Sotadeen verwarf, darüber wollen wir bei dem zweifelhaften dieses Metrums mit ihm nicht rechten, allein wir können auch seine Bacchien nicht billigen, die er nur durch eine Menge sehr willkürlicher Textänderungen zu construiren vermochte. Wollen wir den Text der Handschriften, ihre Wortstellung und Versabtheilung unverändert beibehalten, so dürfte kein Metrum so passend sein, als das von Ritschl mit Reiz und Hermann *Stich. I. 1* angewandte Schema hyperkatalektischer jambischer Senare, bestehend aus einem Dimeter und einer Penthemimeris:

⏑ –́ ⏑ — ⏑ –́ ⏑ — ‖ ⏑ –́ ⏑ — ⏑

Wir lassen die Verse selbst folgen:

Noctésque diesque [ei] ádsiduo satis superque est,
Quo fácto aut dicto adést opus quiétus ne sis.
Ipse dóminus diues óperis et labóris expers
Quodcúmque homini accidit lubere pósse retur:
Aequom ésse putat, non réputat, labóris quid sit.

Nur in dem ersten Verse sind wir durch Einschiebung des durchaus nicht überflüssigen *ei*, wofür Hr. F. *quoi* setzte, von den Handschriften abgewichen, und überlassen dem Leser sich für diese Jamben oder für Hrn. F.'s Bacchien zu entscheiden. Wer Anstoss nimmt an der Verletzung der Cäsur im vorletzten Verse, kann dem leicht abhelfen, indem er schreibt: *Quodcúmque lubere homini áccidit potésse retur.*

Wollten wir die Construction der ganzen Cantica durchgehen, wir würden auf diesem an Zweifeln überreichen Felde im Interesse der Sache noch manches gegen Hrn. F.'s Text einzuwenden haben, sowie uns auch die von dem Hrn. Verf. mit dem Zeichen der Corruption notirten Verse, die *«monstra optimi libri»* [1]), deren Belasssung uns nicht mit dem Zwecke der Ausgabe zu harmoniren scheint, und ferner manche prosodische Einzelnheiten [2]) Stoff zu Bemerkungen geben könnten; doch wir müssen abbrechen, weil wir vielleicht schon zu viel Raum für einen dem Zwecke dieser Zeitschrift ferner liegenden Gegenstand beansprucht haben. Diess mag uns auch entschuldigen, wenn wir andererseits nicht speciell auch auf das aufmerksam machen, was der Herausgeber im Vergleiche zu früheren Bearbeitern Verdienstliches geleistet hat. Scharfsinn und gründliche Beschäftigung mit allen bei Plautus zu beachtenden Fragen treten uns überall unverkennbar entgegen, nur hat, wie gesagt, der Hr. Verf. mehr ihm ho-

---

[1]) S. *Ep. crit. p. V.* Warum der Hr. Verf., der mit Conjecturen zuweilen nur zu freigebig ist, gerade bei jenen unlesbaren *«monstris»* Emendationen unversucht liess, können wir um so weniger begreifen, als nicht eben alle mit einem † bezeichneten Verse keinen Ausweg finden lassen. Wenn der Hr. Verf. z. B. *Amph. 314 (I. 1, 158) f.* so gibt:

Nám continuas hás tris noctis péruigilaui pessume.
ME. † *Facimus nequit ferire malam male discit manus.*

so war *Facimus* (offenbar corrumpirt aus *Facinus*, das seinerseits nur eine in den Text gekommene Randglosse zu *pessum* oder *pessumum est*, wie die Mss. statt *pessume* lesen, sein kann) ganz einfach zu streichen, und zu schreiben: *ME. Néquiter ferire malam mále discit manús [meu].* — *Capt. 201 (II. 1, 7)* gibt der Hr. Verf.:

CA. Oh. LO. Eiulatione haut opus est: oculus † *multa miraclitis.*

Statt *oh* gibt der *Vet. cod. oh oh*, und diess dürfte entweder ausserhalb des Metrums zu setzen, oder zu verdoppeln, und damit der auf jambische Octonare folgende Senar zu einem Octonar ergänzt werden; in Bezug auf den anderen Theil des corrumpirten Verses, den Hr. F. auch nicht genau dem *Vetus codex* nachschreibt, dürften die Züge dieser Handschrift (*eiulatione haud opus est multa oculis multa miraclitis*) in der Art vielleicht zu emendiren sein:

E. II. O. E. MVLTA : OCVL . . . . TA. [ENI]M. IRA. GLI[SCI]TIS.
Ejulátióne haud ópus est múlta: occúlta enim ira gliscitis.

Gliscere, entbrennen, anschwellen etc., hat Plautus noch *Capt. III. 4, 26: Gliscit rabies*, und *Asin. V. 2, 60: Gliscit proelium* (*congliscere, Trin. III. 2,* 52). Andere Beispiele s. bei *Nonius s. h. v.*, woselbst *Turpilius: «cum te saluum uideo ut uolui, glisco gaudio.»* — *«Gliscere ferro dulci»*, vor Kampflust entbrennen, bei *Statius.*

[2]) *Rud. 940 (IV. 3, 12)* schreibt Hr. F.: *Écquid est quód [id] mea réferat? etc.* (*tetram. creticus*); das gegen die Handschriften eingeschaltete *id* verlangen aber weder Sinn noch Metrum, falls man das *a* in *mea* nicht eben für kurz hält. Fast müssen wir glauben, dass diess der Hr. Verf. thut, da er auch *v. 746 (III. 4, 41)* schreibt: *Quid mea refert haéc Athenis etc.*, wo die Mss. *hae* nicht *haec* geben: *Quid meá refért hae Athénis nátae[ne] án Thebis sient.*

lmogene Leser als Schüler im Auge gehabt. Wollte Hr. F. uns die übrigen Stücke ohne seine orthographischen Neuerungen, die Metra möglichst einfach und ohne zu viel Wortumstellungen und Zusätze construirt geben, und den Text nicht durch Belassung zu vieler mit einem † bezeichneten Verse erschweren, sollte sich auch seine kritische Gewissenhaftigkeit ein wenig dagegen sträuben (er kann dieses † ja seinen Emendationen vorsetzen, oder diese unter dem Texte beifügen): er würde sich gewiss den besten Dank bei allen Lehrern erwerben, die mit ihren Schülern die Lectüre des Plautus betreiben.

Gratz, im Januar 1851.

Dr. Emanuel Hoffmann.

Abhandlung über den griechischen Aorist von Ph. Rechfeld. (In dem „Jahresbericht des k. k. Gymnasiums zu Laibach. 1850.")

Das höchst erfreuliche Streben mehrerer österreichischer Gymnasien, die wissenschaftlichen Studien ihrer Lehrer durch Programme an den Tag zu legen, hat auch diese Abhandlung hervorgerufen, in der ein wesentlicher Punct der griechischen Syntax mit eingehender Berücksichtigung früherer Darstellungen auf's neue beleuchtet und insbesondere Kühner's Auffassung des Aorists an einer Reihe einsichtsvoll gewählter Beispiele geprüft wird. Die dort aufgestellten Regeln über den griechischen Aorist scheinen Hrn. R. zu verwickelt und weitläuftig; er sucht die Lehre über diese den Griechen so eigenthümliche Zeitform zu vereinfachen. Da eine durchgreifende Prüfung der Ansichten des Hrn. Verf.'s nicht ohne ein genaueres Eingehen in die ganze Tempuslehre überhaupt möglich wäre, so mag es genügen hier nur einige charakteristische Puncte hervorzuheben.

Herrn R. genügt in Kühner's Lehre vom Aorist besonders der Satz nicht, dass der Aorist im Unterschiede vom Imperfect das Momentane bezeichne, und unstreitig hat er recht darin, dass wir mit dieser geläufigen Kategorie des Momentanen das Wesen und den weit verzweigten Gebrauch des Aorists nicht zu umfassen vermögen. In der That hat aber auch Kühner das nicht gewollt, indem er theils an die Spitze seiner Lehre vom Aorist den von Hrn. R. ausgezogenen Satz stellt: «der Aorist bezeichnet schlechtweg das Prädicat als ein vergangenes», theils in einer Anmerkung vor möglichen Missverständnissen des Ausdruckes «momentan» warnt. Einen noch kräftigeren Ausdruck hat Kühner dieser Warnung in der eben erschienenen dritten Auflage seiner «Schulgrammatik» S. 300 Anm. 2 verliehen, auch finden wir in Madvig's griechischer Syntax S. 111 und in Krüger's trefflicher Grammatik §. 55, 5 Bestimmungen über den Aorist, welche dem, was Hr. R. will, näher kommen. Der Hr. Verf. fasst nämlich S. 6 seine Ansicht in folgenden Worten zusammen: «Der Grieche bedient sich der Aoristform für unser Imperfect, wo er nur immer von der

Dauer, der absoluten, wie der relativen, und ebenso von der Wiederholung der Handlung absieht, sondern nur andeuten will, dass eine Handlung geschah.» Auch in manchen Einzelheiten, welche Hr. R. einer einseitigen Entgegenstellung von Aorist und Imperfect gegenüber vorbringt, hat er wohl das richtige gesehen, so S. 4, wo es sich um die Zeitformen in Il. I, 430—39 handelt; es ist unstreitig falsch, wenn Kühner sagt V. 437: *ἐκ δὲ καὶ αὐτοὶ βαῖνον ἐπὶ ῥηγμῖνι θαλάσσης* enthalte die Haupthandlung. Nicht auf das Aussteigen der Griechen, sondern auf das der Chryseis kommt es wesentlich an, das der Dichter schön an das Ende gestellt hat V. 439: *ἐκ δὲ Χρυσηῒς νηὸς βῆ ποντοπόροιο.* Die Haupthandlung steht hier also, wie gewöhnlich, im Aorist. In Betreff des Imperfect's *βαῖνον* verdient Beachtung, was neuerdings Nägelsbach in seinen «Anmerkungen zur Ilias» (zweite Auflage S. 98) darüber sagt.

Wenn wir übrigens annehmen, dass schon beim Homer ein fester Unterschied zwischen Aorist und Imperfect stattfinde, so sind wir doch keineswegs der Ansicht, welche der Hr. Verf. bekämpfen zu müssen glaubt, als ob der Dichter sich jenes Unterschiedes bewusst gewesen wäre, oder gar durch einen kunstreichen Wechsel der Zeitformen «seinem Werke habe Glanz verleihen wollen.» Vielmehr wird man vernünftigerweise sowohl im Homer, wie in der späteren Gräcität, diesen wie alle ferneren Unterschiede zwischen Formen und Wörtern im Gebrauche lediglich der Kraft eines unbewusst wirkenden, aber gerade deshalb um so untrüglicheren Sprachgefühles zuschreiben können. Zeigt sich doch ein solches Sprachgefühl noch heut zu Tage im Gebiete der slavischen Sprachen gerade, wie Kenner versichern, bei völlig ungebildeten und in der Stille des ländlichen Lebens am reinsten, unter anderem auch in der jedenfalls in gewisser Beziehung mit dem erwähnten Unterschiede vergleichbaren Unterscheidung der Durativa und Singularia*). Die griechische Sprache ist gerade darin gross, dass sie den Reichthum ihrer Formen nach allen Seiten hin benützt und fein ausgebildet hat. Bestand also — und natürlich ist diess auch Hrn. R.'s Meinung — ein Unterschied zwischen Aorist und Imperfect, so werden wir uns schwer entschliessen zu der, von dem Hrn. Verf. aufgestellten Annahme, «dass der Gebrauch des Imperfects für den Aorist zuweilen stattfinde.» Man kann das höchstens von einigen Verben gelten lassen, die

---

*) Natürlich kann man nur das Präteritum des Durativums mit dem Imperfect, das des Singulares mit dem Aorist im Indicativ vergleichen. Aber *ἔβαλλον* verhält sich doch in der That ähnlich zu *ἔβαλον* wie ***házel jsem*** zu ***hodil jsem***, wonach das zu berichtigen ist, was Hr. R. S. 10 ff. in dieser Beziehung bemerkt. Das Imperfectum *βάλλ'* in Ilias I, 52 *βάλλ'· αἰεὶ δὲ πυραὶ νεκύων καίοντο θαμειαί* konnte z. B. recht gut mit házel oder střílel in's Böhmische übersetzt werden; denn es bezeichnet das wiederholte Schiessen, während *μετὰ δ' ἰὸν ἕηκεν* den ersten einzelnen Schuss bedeutet (hodil oder střelil). Der S. 4 gegen diese Erklärung aus «*ἀφιείς*» entnommene Einwand löst sich von selbst, denn es steht *βέλος ἐχεπευκὲς ἐφιείς* da, «dann gegen sie selbst das Geschoss richtend, schoss er (nämlich wiederholt).»

keine Aoriste erzeugt haben, bei denen also wie bei ἦν, ἔφην, ᾔειν das eine Präteritum beide Functionen übernehmen muss. Es mag schwer sein den Unterschied beider Formen, den wir in allen anderen Fällen annehmen, auf eine bestimmte Formel zu bringen — obwohl das von Krüger §. 53 darüber gesagte uns ziemlich auszureichen scheint — allein der durch emsiges Lesen geweckte Sprachtact wird doch den Unterschied durchfühlen. Von solchen Sachen gilt, was Wilhelm v. Humboldt sagt: «Sprache lässt sich nicht lehren, sondern nur im Gemüthe des Lernenden wecken.» Eben deshalb stimmen wir aber Hrn. R. darin bei, dass man die Schüler beim Unterricht im Griechischen nicht mit solchen spitzigen Unterscheidungen viel plagen solle; der Lehrer mag auf die Bedeutung der beiden Zeitformen durch einzelne recht augenfällige Beispiele hinweisen und gelegentlich wieder hinweisen, dann wird sich bei fleissigem Lesen, unseres Bedünkens der Hauptsache bei allem Sprachunterrichte, das richtige Gefühl schon von selbst einstellen. Nur möchten wir bezweifeln, dass, wie Hr. R. annimmt (S. 8), dazu die Mannigfaltigkeit der deutschen Zeiten eine wesentliche Anleitung biete.

Einzelne Schwierigkeiten hat übrigens der Hr. Verf. sich selbst bereitet, wie wenn er S. 5 sich über das Imperfect «τετύκοντο (Il. I., 467) wundert, das mitten unter Aoristen stände.» Es ist ja nämlich selbst ein Aorist mit der Reduplication. Hr. R. scheint die Formen hier und da aus trüben Quellen geschöpft zu haben, wie auch S. 8, wo wir das Räthselhafte lesen: «Bisweilen findet auch hier (bei den Iterativen) eine Abweichung (?) statt, und τιτύσκω (?) τιτύσκομαι wie τετύκω (?) und τύκω (?) (τετύσκετο v. Riemer u. a.)». Alles auffallende besteht darin, dass τι τύσκεσθαι zuweilen dieselbe Bedeutung hat wie der Aorist τετυκεῖν, nämlich «bereiten», wobei jedoch sowohl das Medium als die Zeitform ihr Recht behalten. Freilich Riemer's Lexikon ist ein Werk, das, in etymologischen Dingen namentlich, mit Recht im zweideutigsten Rufe steht.

Das gesagte wird hinreichen, um auf Inhalt und Art dieser Abhandlung aufmerksam zu machen. Wir dürfen, so scheint es, eine Fortsetzung derselben vom Hrn. Verf. erwarten, wobei sich dann zu weiteren Erörterungen vielleicht Anlass bieten wird.; diessmal kann Ref. nur noch eines nicht unerwähnt lassen, nämlich die ausserordentliche Menge orthographischer Fehler in den griechischen Wörtern, z. B. ηλθειν und ähnliches. Diese Fehler entstellen die kleine Schrift in arger Weise, wie denn auch der Mangel an Accentzeichen, den Hr. R. durch typographische Rücksichten entschuldiget, immer ein Mangel bleibt. Wenn uns der Hr. Verf. deshalb einladet, uns in die «voraristophanische Zeit» zu versetzen, so wollen wir nur den Wunsch hinzufügen, dass am laibacher Gymnasium eine solche Sicherheit in der lebendigen Betonung griechischer Wörter sich finde, wie sie in Griechenland bis in späte Zeiten den Gebrauch von Tonzeichen überflüssig machte.

Prag, im December 1850.

G. Curtius.

Az Iliász első éneke Szabó Istvántól (der erste Gesang der Iliade von Stephan Szabó).

Unter diesem Titel erschien im ersten Hefte des «Uj Magyar Muzeum» (neues ungarisches Museum) eine ungarische Uebersetzung des ersten Gesanges der Iliade im Versmafse des Originales. Schon 1821 ist in Sáros-Patak eine ungarische metrische Uebersetzung der Iliade von Franz Vályi-Nagy erschienen, die, etliche Stellen abgerechnet, mit allen Erfordernissen einer möglichst treuen Wiedergabe ausgestattet ist. Darum ist es zu verwundern und zu bedauern, dass der Hr. Verf. mit einer neueren Uebersetzung vor das Publicum trat, die hinter der Valyi'schen in vieler Hinsicht weit zurücksteht.

Gleich im Anfange übersetzt er *μῆνιν οὐ'ομένην* durch ádáz bosszúját (tolle, rasende, grimmige Rache), als wenn er den Leser auf einen *Orlando furioso* vorbereiten wollte. Einen solchen Gefühlsausdruck, ein dergestalt gefühltes Urtheil haben Nitzsch (vgl. zu Od. 4, 12) und Nägelsbach (zu d. St.) schwerlich unter dem *οὐλόμενος* verstanden, obgleich sie darin ein *ἦθος* finden. — Hätte er statt bosszúját (Rache) gyülöletét (Groll, Zorn) gesetzt, so hätte der 2te Vers mit einem Daktylus, folglich ebenso rhythmisch angefangen, wie im Griechischen mit dem *οὐλομένην*.

V. 3. *πολλὰς δ' ἰφθίμους ψυχὰς Ἄϊδι προΐαψεν.* «Sok daliás lelket küldött le idönek elötte» (viele ritterliche Seelen sendete er hinunter vor der Zeit). Nun wer mag das bestimmen, ob viele vor der Zeit abgeschieden sind? Wenn die antike Welt an eine unbedingte Abhängigkeit vom Schicksal glaubte, wenn *Διὸς ἐτελείετο βουλή*, so war es den vielen bestimmt, damals und nicht früher oder später zu sterben. Freilich sagen die Scholiasten, dass diese Helden nicht durch das Schicksal, sondern durch den Zorn des Achilles umkamen, und berufen sich darauf, dass die Bestimmung des Menschen sei alt zu werden. Dadurch wird aber schliesslich die *Διὸς βουλή* nicht umgestossen. — Uebrigens erinnert Uebersetzer an Pope's (Iliad 3. 4. V.):

That wrath which hurl'l to Pluto's gloomy reign
The souls of mighty chiefs untimely slain.

V. 4, 5. *αὐτοὺς δὲ ἑλώρια τεῦχε κύνεσσιν οἰωνοῖσί τε πᾶσι.* «magokat madaraknak ebeknek ebédül Vetve» (sie selbst den Vögeln und Hunden zum Mittagmahle werfend). Warum denn nicht auch zum Nachtmahle? Viel präciser steht es bei Valyi: «magokat kitevé prédára kutyáknak 'S a' madarak sokaságának» (setzte sie aus zur Beute den Hunden und der Menge der Vögel).

V. 9 f. *χολωθεὶς νοῦσον ἀνὰ στρατὸν ὦρσε κακήν.* «Felgyúladva veszélyt küldött a' népre» (entbrannt sendete er eine Gefahr auf das Volk). Aber welche Gefahr? Wie soll der Leser errathen, dass diese eine *νοῦσος κακή* sei?

V. 37 f. *ὃς Χρύσην ἀμφιβέβηκας, Κίλλαν τε ζαθέην, Τενέδοιό τε ἶφι ἀνάσσεις.* «ki Khrysa tetőjén, Szentséges Killán 's Tenedosban diesesel uralgatsz» (der du an Chrysa's Gipfel, in der allerheiligsten Killa und in Tenedos herrschest). Das *ἀμφιβέβηκας* war ihm also zu schwer zu übersetzen, darum hat er es lieber unübersetzt gelassen. Bei Valyi: «ki kőküljársz védeni Chrűzét» (der du herumwandelst Chrysa zu schützen). Dass hier im *ἀμφιβέβηκας* die Idee des Umwandelns nicht enthalten sei, hat Valyi ebenso übersehen, wie Voss in seinem: «der du Chrysa mit silbernem Bogen umwandelst.»

V. 58. *πόδας ὠκὺς* übersetzt der Hr. Verf. durch levente (Abenteurer, Ritter, Paladin), und macht daraus ein beständiges Prädicat des Achilles, damit man ihn um so gewisser für einen Ritter der Tafelrunde halten möge.

V. 59. f. *νῦν ἄμμε παλιμπλαγχθέντας οἴω ἂψ ἀπονοστήσειν.* «mint én látom, vissza lesz innen Bujdosnunk szükség» (wie ich sehe, wird es nöthig sein, von da zurück herumzuziehen). Woraus zu ersehen, dass er in die Bedeutung von *παλιμπλαγχθέντας* nicht tief eingedrungen sei, um darin den Begriff vereitelter, vergeblicher Mühe zu finden.

V. 86. *οὐ μὰ γὰρ Ἀπόλλωνα Διὶ φίλον.* «Mert engem Zeusnek tegzes fia Phôbos Apollon» (denn mich Jupiters gekôcherter Sohn, Phöbos Apollo). Ein Unsinn! Im Ungarischen sagt man zwar: Isten engem, und versteht darunter: úgy segéljen (so wahr mir Gott helfe). Aber es ist lächerlich, dem Isten engem das Apollo engem nachbilden zu wollen, weil das, besonders in der verdrehten Wortstellung des Uebersetzers nicht der tausendste versteht. Dann ist das Isten engem nur der Nachklang eines geleisteten Schwures. Die Berufung auf Gott wird durch ra, re ausgedrückt: Istenemre, Jupiterre, Apollóra (bei meinem Gott, bei Jupiter, bei Apollo), wo dann esküszöm (ich schwöre) verstanden wird. Vályi hat es klar ausgedrückt: esküszöm Ápollonra (ich schwöre zu Apollo). — V. 98. *ἑλικώπιδα κούρην* übersetzt der Hr. Verf. hier und immer fort durch szende leány (mildes, sanftes Mädchen).

V. 122. *Ἀτρείδη κύδιστε, φιλοκτεανώτατε πάντων.* «Óh Atreus méltóságos fia, pártalan úzér» (O! Atreus hochwürdiger — gnädiger, hochwohlgeborner — Sohn, unvergleichlicher Geschäftsmann). Der Leser wird da keinen Augenblick zweifeln, dass Agamemnon Hauptmann einer Nationalgarde war, der auch im Lager sein Waarengeschäft mit Profit betrieb. — Sehr gut gibt es Vályi: Atrid nagyhirű, te vagyonszeretetre legelső» (ruhmreicher Atrid, du in der Habgier der erste).

V. 136. *ἄρσαντες κατὰ θυμὸν, ὅπως ἀντάξιον ἔσται.* «Millyent én akarok 's nagy méltóságom igényel» (was für eines — Geschenk — ich will und worauf meine grosse Würde Anspruch macht). Viel treffender bei Valyi: «Választván kedvemre, hogy azzal ez egybecsű légyen» (nach meinem Gefallen es wählend, damit es mit jenem von gleichem Werthe sei).

V. 155. *ἐν Φθίῃ ἐριβώλακι, βωτιανείρῃ* ist ihm: buja 's mívelt htia (die üppige und cultivirte Phthia). Hier wäre es schon passend ge-

wesen nachzuahmen Pope's: *Rich in her fruits, and in her martial race.* — V. 180. σέθεν δ' ἐγὼ οὐκ ἀλεγίζω. «mert én nem urallak» (denn ich bekenne, ehre dich nicht als meinen Herrn). Bei Vályi; «te veled nem gondolok épen» (um dich bekümmere ich mich gar nicht).

V. 211. ἀλλ' ἤτοι ἔπεσιν μὲν ὀνείδισον, ὡς ἔσεταί περ. »de szóval rakd meg, valamint csak rakhatod ötet» (aber mit Worten prügle ihn ab, wie du ihn nur abprügeln kannst). Kein Wunder, dass der Hr. Verf. diese schwierige Stelle mit einer so derb-naiven Metapher übersetzte, da diese fast alle Uebersetzer unrichtig wiedergeben. Die unzweifelhaft richtige Erklärung hätte er aus Nägelsbach's Anmerkung zu derselben entnehmen können.

V. 249. τοῦ καὶ ἀπὸ γλώσσης μέλιτος γλυκίων ῥέεν αὐδή, «A' kinek édesben szólottanak ajkai méznél» (dessen Lippen süsser gesprochen hatten als Honig). Wenn schon der Urvers selbst eine Metapher enthält, so soll man diese in der Uebersetzuug nicht noch mehr metaphorisiren, und den Honig sogar sprechen lassen. — Trefflich bei Valyi: «'S ő neki nyelvéről édesb hangzat folya méznél» (und es floss ihm von der Zunge ein süsserer Laut als Honig).

V. 366. ᾠχόμεθ' ἐς Θήβην, ἱερὴν πόλιν 'Ηετίωνος. «Megszállók Thébét, hol fejdelem Eetion volt» (wir belagerten Thebe, wo Eetion Herrscher war). Wie salbungslos! Oft hängt die Schönheit des Verses von einem Worte ab. Voss's: Thebe belagerten wir, Eetions heilige Veste» ist viel treffender gesagt.

V. 368. καὶ τὰ μὲν εὖ δάσσαντο μετὰ σφίσιν υἷες 'Αχαιῶν. »Mikben elosztozván a' rézdolmányu Akhivok» (woran sich theilend die mit ehernem Dolman bekleideten Achiver). Potztausend! Also schon zu Agamemnon's Zeiten gab es Dolmans, folglich auch Husaren!

V. 392. τήν μοι δόσαν υἷες 'Αχαιῶν. «kit az ország nékem ajánlott» (welche mir das Reich [!] schenkte).

V, 417 f. νῦν δ' ἅμα τ' ὠκύμορος καὶ ὀϊζυρὸς περὶ πάντων ἔπλεο· τῷ σε κακῇ αἴσῃ τέκον ἐν μεγάροισιν. «Most pedig egyszersmind kiesiny is rosz is a' te világod E' földön! Mi szerencsétlen, mi kinos vala szülnöm» (nun aber ist zugleich klein und schlimm deine Welt — dein Leben — hier auf Erden! Wie unglücklich, wie peinlich war es dich zu gebären)! Schlecht und zugleich falsch!

V. 439. νηὸς ποντοπόροιο. «eviczke hajóból» (aus dem zappelnden Schiffe). Wo immer das Schiff vorkommt, beehrt der Hr. Uebersetzer es mit diesem zappelnden Prädicat. Häufig nennt er es auch barna (braun, dunkel) und sürge (regsam, thätig).

V. 440. πολύμητις 'Οδυσσεύς ist ihm: méltóságos Odysseus (gnädiger, hochwohlgeborner, würdentragender Odysseus).

V. 449. καὶ οὐλοχύτας ἀνέλοντο. «'s fölvették a' darapépet» (und sie hoben auf den Griesbrei). — V. 466. ὤπτησάν τε περιφραδέως. «megsütték tudományosan» (sie brieten es wissenschaftlich).

V. 471. *νώμησαν δ' ἄρα πᾶσιν, ἐπαρξάμενοι δεπάεσσιν* "Es elzsengézvén közepettök szétpoharázták" (und die Erstlinge vollziehend haben sie in ihrer Mitte auseinandergebechert). Der Hr. Uebersetzer will mit seinen zwei neu zusammengesetzten Wörtern sagen, dass sie den ersten Trunk den Göttern gebracht, und dann den Wein in Bechern vertheilt haben. Aber den meisten Lesern werden diese Wörter spanische Dörfer sein.

V. 483. *κατὰ κῦμα διαπρήσσουσα κέλευθον* «az árviznek szorgalmatos utján» (auf dem fleissigen Wege der Ueberschwemmung). Das ist zu orientalisch.

V. 490. *οὔτε ποτ' εἰς ἀγορὴν πωλέσκετο κυδιάνειραν.* «és sem az emberek országos gyűlésibe nem járt» (und weder ging er in die Reichsversammlungen der Menschen).

V. 517. *νεφεληγερέτα* «gondviselő» (sorgetragender Verwalter, Curator). — V. 561. *δαιμονίη* «ármányos» (voll Cabalen, ränkevoll, Cabalenmacherin). — V. 562 f. *ἀλλ' ἀπὸ θυμοῦ μᾶλλον ἐμοὶ ἔσεαι.* «sőt szemeimben Mindig alább szállasz» (vielmehr fällst du immer tiefer in meinen Augen).

V. 608. *ἰδυίῃσι πραπίδεσσι.* «kikiáltott műtudománya» (seine ausgeschriene Gewerbswissenschaft). Besser bei Vályi: «Héfaisztosz mívelt, leleményre-tudalmas eszével» (baute Hephästos mit seinem erfindungskundigen Verstande).

Pest, im December 1850.

Dr. J. Télfy.

Kratičká mluvnice řecká pro začátečníky. Sestavil Frant. Bol. Květ, vychovatel mladých knížat z Lobkovic. V Praze 1851. *II* a 46 stran.

«Nyní, kdež nás rovnoprávnost, v Rakousku vyřknuta v. sladkou naději uvádí, že i gymnasia v českých krajinách zcela český ráz na sebe vezmou, musí naší nejhlavnější péčí býti, bychom české mládeži české knihy podali, jimiž by se vzdělávati mohla, nedbajíc na německé pomůcky, jež tak draze si osvojiti musela.

V řečtině se posud pro naši mládež nic nestalo: protož jsem se odhodlal, ji kratinký nástin řecké mluvnice podati.» — So beginnt der Hr. Verf. die Vorrede zu seinem kurzen Abrisse der griechischen Formenlehre. Auch wir theilen vollkommen mit ihm die Ansicht, dass die nöthigen philologischen Hilfsmittel, also zunächst lateinische und griechische Grammatiken, lateinische und griechische Wörterbücher für Böhmen in böhmischer Sprache geschrieben werden müssen, wenn es mit der Einführung dieser Sprache als Unterrichtssprache auf den böhmischen Gymnasien unseres Kronlandes Ernst werden soll — dass deutsche Bücher jedoch bald gänzlich entbehrlich werden dürften, bezweifeln wir noch. Der Hr. Verf. will wenigstens für

das Griechische dem ausgesprochenen Bedürfnisse abhelfen. Sein Wille ist gut, seine Leistung desto schlechter. Wir glauben ungleich mehr im Interesse der böhmischen Jugend zu handeln als der Hr. Verf., wenn wir vor dem Gebrauche des in Rede stehenden Werkchens auf's nachdrücklichste warnen.

Auf 46 Seiten kleinsten Octavformates den Reichthum der griechischen Formen auch nur in den allernothwendigsten Umrissen zur Anschauung zu bringen, ist nicht wohl möglich; man schreibt wohl heut zu Tage dergleichen Grammatiken *in nuce*, aber wie wenig sie billigen Anforderungen entsprechen, ist auch bekannt genug. Beispiele zum Uebersetzen u. dgl. fehlen natürlich gänzlich; die deutschen Hilfsmittel, die der Hr. Verf. so gerne von den böhmischen Lehranstalten entfernt sähe, sind durch sein Buch demnach keineswegs entbehrlich gemacht, angenommen es genüge dazu, wozu es vom Hrn. Verf. bestimmt ist, nämlich den Schüler über die grammatischen Formen schnell hinweg und in den classischen Tempel einzuführen (s. Vorrede). Dazu ist aber das Heftchen noch lange nicht ausreichend. Nur um eines herauszuheben: in der Lehre vom Zeitworte wird auch nicht ein einziges Paradigma, sondern nur einige Tabellen der Endungen gegeben (auch für die Declination der Substantiva vermisst man sämmtliche Paradigmen), auf eilf der kleinen Seiten ist alles abgemacht; die (sogenannten) unregelmäfsigen Zeitwörter lerne man am besten durch fleissige Lectüre! Wie ein Anfänger auch nur einen Begriff von der Flexion des griechischen Zeitwortes aus dem Heftchen schöpfen könne, ist nicht abzusehen, auch wenn es der begabtesten einer wäre.

Wir verlangen nicht — wozu wir jedoch wohl berechtiget wären — neue Auffassung, selbständige Forschung vom Hrn. Verf., wir stellen an ihn nur die Forderung, das zu geben, was in den vorhandenen Hilfsmitteln bereits vorliegt, vor allem es correct, fehlerfrei wieder zu geben. Selbst dieser niedrigsten Anforderung ist im vorliegenden Heftchen durchaus nicht genüge geleistet. Die Correctheit betreffend, gebe ich als Beispiel die Correctur der zufällig herausgegriffenen letzten Seite, auf welcher sich in den 17 Zeilen, die diese Seite ausmachen, 33 meist einsylbige griechische Wörter finden. Zeile 4 *ἔνθαδε* anst. *ἐνθάδε*, všady anst. všudy; Z. 5 *οὗτω* anst. *οὕτω*; Z. 7 *σύνδεσμοί* anst. *σύνδεσμοι*; Z. 12 *καὶ* anst. *καί*, *οὒτι* anst. *οὔτε*, *οὐτε* anst. *οὔτε*; Z. 14 *ἢ* anst. *ἤ*, než anst. než; Z. 15 *ὀπως* anst. *ὅπως*, *ὧα μή* anst. *ὥς μή*; Z. 16 *ὅπον*, jak anst. *ὅπου*, kde; *ἐι*, anst. *εἰ*; Z. 17 když als Uebersetzung von *εἰ*, welches aber nicht «wann, když», sondern «wenn» bedeutet, also etwa mit «kdyby, jestli» zu übersetzen gewesen wäre. — Trotz solcher unglaublicher, heilloser Sudelei gibt der Verf. nur vier Druckfehler an.

Nun einige andere Fehler zur Probe! S. 1: ζ werde ausgesprochen wie ds, wofür besser dz zu setzen wäre; ι wie i, (j), als wäre ι auch Consonant! S. 2: ζ sei aus *Δσ* entstanden; wozu nun alle Untersuchungen und sicheren Ergebnisse über die Entstehung dieses Lautes aus *γj*, *δj* u. s. w.? Doch sparen wir uns die Mühe, Seite für Seite zu prüfen, und

geben wir nur schliesslich ein paar gewählte Beispiele zum besten. S. 27 liest man in zwei aufeinanderfolgenden Zeilen: ἑίκοσι, ἑίκοσι ἑν, εἱκοστὸς., ἄπαξ. Mit der Accentuation der Diphthonge sieht es überhaupt schlimm aus, vgl. S. 36 ἠύδα (von αὔδω [sic!] abgeleitet!) ἑιπον, ebendas. δἑινα. δἑινος, δἑινι, δἑινα, δἑινας S. 32, wo mit Beharrlichkeit der Circumflex auf dem ε paradirt, etc. etc., wie mit dem Accent überhaupt, so: ἐγώ S. 35; ἰσχῦρος, ἰσχῦρότερος, ἴσχῦρότατος S. 24 etc. etc. Solche Dinge in einer Grammatik! S. 7 heisst das Futurum von ἔχω: ἔξω. Folgende Abschrift einiger Zeilen von S. 38 möge den Schluss bilden: Slovesa před *Ω* plynné souhlásky mající utvořují první budoucí čas smyslu činného jako druhý krom té výminky, že tento *E* v *A* proměňuje, jakož i jiná dvojslabičná slovesa před *E* souhlásku plynnou mající, k př. νέμω, νεμῶ, ναμῶ; πλέκω, πλακῶ.

Druhý budoucí čas smyslu činného zostřuje v předposlední slabice protáhnutou samohlásku, k př. τρώγω, τραγῶ; λείπω, λιπῶ; φεύγω, φύγω.

A v druhém budoucím času z *E* povstalé, jakož *I* z *EI* přechází v druhém minulém v *O* a v *OI*, k př. νέμω, ναμῶ, νένομα; λείπω, λιπῶ, λέλοιπα.» — Ich enthalte mich aller ferneren Kritik einer Schrift, die, wie nach dem bisher mitgetheilten jeder Gymnasiast, der einige Monate lang Griechisch gelernt hat, mir bezeugen kann, wirklich unter aller Kritik ist.

Prag, am 12. Jan. 1851

A. Schleicher.

Nachschrift.

Wenige Tage nach Absendung obiger Anzeige lese ich in der «Prager Zeitung» vom 16. Jan. d. J. folgendes: «So eben ist eine kurze griechische Grammatik in böhmischer Sprache von Fr. Bol. Květ erschienen. Sie enthält die Formenlehre der griechischen Sprache und ist in einer klaren, systematisch geordneten Weise geschrieben. Dieses Werkchen könnte besonders an čechischen Gymnasien mit Vortheil benützt werden, auch wird sie, dem Vernehmen nach, von der Schulbehörde den böhmischen Gymnasiallehrern anempfohlen werden. Květ schreibt jetzt eine Geschichte der griechischen Poesie und hat neuerdings die Uebersetzung und Interpretation eines griechischen Classikers der Presse übergeben.»

Diese Empfehlung der Květ'schen Schrift glaube ich nicht nur als Curiosum nicht unpassend einer Anzeige derselben anreihen zu können, sondern bespreche sie auch besonders deshalb, weil sie ein Beispiel ist des leider noch immer hierorts fortbestehenden höchst schädlichen Treibens, edes Buch, wenn es nur böhmisch geschrieben ist, als verdienstvoll herauszustreichen. Diess Verfahren ist das geeignetste Mittel, die neuentstehende böhmische Literatur nicht nur, sondern mit ihr und durch sie die ganze Volksbildung zu Grunde zu richten. So weit es in unser Fach

einschlägt, werden wir uns stets diesem verderblichen Cliquenwesen mit allen Kräften widersetzen, ohne Furcht und ohne Hass eine strenge, aber nach Möglichkeit gerechte Kritik üben, und nicht eher das kritische Schwert aus der Hand legen, bis an die Stelle der jetzt üblichen wechselseitigen Lobeserhebung vorurtheilsfreie Beurtheilung getreten sein wird.

Es ist wahrhaft empörend, zu sehen, wie in einem officiellen, überall gelesenen politischen Blatte, also vor dem grossen Publicum ein Werk empfohlen wird, das an Dürftigkeit seines gleichen sucht, und wie auf die ferneren Leistungen eines Mannes hingewiesen wird, der das erste Erforderniss eines wissenschaftlichen Mannes, Genauigkeit und Gründlichkeit, auch nicht im geringsten Grade besitzt und der speciell im Griechischen ein solcher Ignorant ist, dass er meint, mit 46 Seiten grammatischer Tabellen und Anmerkungen in den classischen Tempel der griechischen Literatur einführen zu können, eines Mannes, der nicht einmal conjugiren kann; denn wer die Futura *ναμῶ*, *λιπῶ*, *φύγω* etc. bildet, wird doch nicht etwa darauf Anspruch machen wollen, griechisch conjugiren zu können? Man glaube übrigens nicht, dass ich in obiger Anzeige alle Fehler des Heftchens besprochen habe, das wäre Verschwendung von Zeit und Papier, denn fast jede Seite enthält deren, Accentfehler gewiss, oft aber auch andere, z. B. S. 26 zweimal *μάλλιστα* u. a.

Und solch eines Unwissenden Leistung, die er sich erkühnt drucken zu lassen, soll von der Schulbehörde den böhmischen Gymnasiallehrern anempfohlen werden! Wir müssen glauben, dass der Lobredner dieser neuen griechischen Grammatik mit den allgemeinen Einrichtungen im Unterrichtswesen ebenso unbekannt ist, als mit dem gänzlichen Unwerthe des gepriesenen Buches. Die Schulbehörde kann über neue Lehrbücher für Gymnasien ihr motivirtes Gutachten abgeben; eine Empfehlung derselben kann nur vom Unterrichtsministerium ausgehen.

Was wir von den verheissenen weiteren Arbeiten des Hrn. Kvĕt zu erwarten haben, können wir uns leicht denken; wer so wenig Griechisch versteht, wird saubere Uebersetzungen und Interpretationen liefern. Doch ich schliesse, denn es ist eine unangenehme Beschäftigung, einem solchen Eindringlinge die wohlverdiente Zurechtweisung zukommen zu lassen.

Prag, am 16. Jan. 1851.

A. Schleicher.

Grundlage beim Unterrichte in der Erdbeschreibung von K. Kärcher. Mannheim, Fr. Bassermann. 1847. XVI u. 260 S. in 8. — 13 Ngr. = 47 kr. C. M.

Der vorliegende Leitfaden der Geographie empfiehlt sich durch die Methode, welche der Verfasser durchgeführt. Nachdem er die mathematische und physikalische Geographie in ihren Grundzügen (28 Seiten) abgehandelt, geht er zur besonderen Geographie über, und stellt zunächst die Gliederung des Weltmeeres (3 S.) dar. An diese reiht er die Beschreibung

der Erdtheile und zwar von Asien (39 S.), Africa (27 S.), Europa (203 S.), America (25 S.) und Australien (6 S.). Den Schluss bildet ein Verzeichniss der deutschen Eisenbahnen, welche seitdem freilich bedeutend an Ausdehnung gewonnen haben. Auch ist ein alphabetisches Namenregister beigegeben.

Bei der Darstellung der einzelnen Erdtheile wird zunächst eine allgemeine Uebersicht der wagerechten und verticalen Gliederung des Bodens (der Hr Verf. bezeichnet letztere immer durch senkrechte), der hydrographischen Verhältnisse, des Klima's und der Ethnographie gegeben, um den Zusammenhang des Ganzen nicht aus den Augen zu verlieren. Dieser allgemeinen Uebersicht schliesst sich die specielle Beschreibung der Länder nach der politischen Eintheilung an, und es werden die obigen geographischen Elemente näher hervorgehoben. Auch werden Bemerkungen über die physische und technische Cultur, so wie über Handel, namentlich bei den europäischen Staaten, nebst einer mäfsigen, auf wenige Orte sich beschränkenden Ortsbeschreibung beigefügt.

Erfahrene Schulmänner werden ohne Zweifel die hier in Kürze geschilderte Methode für den Unterricht der Anfänger empfehlenswerth finden, weil weder eine streng wissenschaftliche Darstellung des zu behandelnden Stoffes, noch eine zu grosse Zersplitterung desselben, um, wie man sagt, anregende Abwechselung der Gegenstände zu erzielen, bei gewöhnlichen, nicht besonders fähigen Schülern einen praktischen Erfolg sichert. Uebrigens sucht man gegenwärtig die gewöhnte Abwechselung des Stoffes nicht sowohl durch dessen Zersplitterung, als vielmehr durch andere Mittel, wie lebendige Schilderungen, aufmunternde Erzählungen historischer Thatsachen, welche sich fast überall anknüpfen lassen, u. s. w. zu erreichen.

Kann über die Anwendung des besprochenen Lehrbuches nur lobendes gesagt werden, so muss man doch auf Mängel im einzelnen aufmerksam machen, von welchen jedoch kaum ein Compendium der Geographie gänzlich frei ist. Bei der völligen Bestimmtheit der Begriffe, welche die mathematische Geographie aufstellt, sind Definitionen, wie: «senkrecht über dem Beobachter, 90° vom wahren Horizonte entfernt, ist das Zenith; ihm senkrecht gegenüber das Nadir» (S. 2), nicht geeignet, eine genau bezeichnende Ausdrucksweise des Schülers zu befördern; auch ist die vom Hrn. Verf. gegebene Definition «der mathematischen Geographie» (S. 1) zu weit. Völlig unrichtig ist es ferner, nur 90 Parallelkreise (S. 2) zu zählen und den Meridian auch Längenkreis (S. 3) zu nennen. Warum der Hr. Verf. die Erscheinungen der Ebbe und Flut der mathematischen Geographie zuweiset, hat er, wiewohl sie den physikalischen angehören, nicht begründet. Wiederholt mag bemerkt werden, dass von dem Hrn. Verf. die Begriffe « senkrecht » und « vertical » überall als identische genommen werden.

Was die besondere Geographie anbelangt; so theilt der vorliegende Leitfaden, in Betreff der Ungenauigkeit und Unverlässlichkeit der Zahlenangaben, das Schicksal mit fast allen Lehrbüchern der Geographie. Das

Unwesen, das in dieser Richtung herrscht, hat hauptsächlich seinen Grund darin, dass man es versäumt, die Epoche anzugeben, für welche irgend eine Zahl gilt, die nach der Zeit oder dem jeweiligen Standpuncte des geographischen und statistischen Wissens, so wie der Wissenschaft überhaupt, veränderlich ist. Dadurch werden die Zahlen als unveränderlich hingestellt, und es wird dabei, je nach den Hilfsquellen, welche dem Verfasser zu Gebote stehen, oft um ein Vierteljahrhundert zurückgegangen, oder es werden Zahlen ganz nach Belieben und willkürlicher Schätzung aufgenommen. Dieser Uebelstand hat den eben so bedauerlichen im Gefolge, dass man beim Erblicken einer Zahl erschrickt, und die Scheu vor den Zahlen bei den Lehrern noch grösser ist, weil sie deren Unverlässlichkeit fühlen, als bei den Schülern, welche das eben gebotene vertrauensvoll hinnehmen, oder es gar nicht beachten, wenn sie sehen, dass der Lehrer kein Gewicht darauf legt.

Ein eben so grosser Uebelstand ist es, dass bei Zahlen, welche durch Einheiten gemessen werden, die nach den Ländern veränderlich sind, die Einheiten nicht angegeben werden. Die Folge davon ist, dass dafür die desjenigen Landes genommen werden, in dem irgend ein Lehrbuch eben benützt wird.

Die Berichtigung der Zahlenangaben des vorliegenden Leitfadens würde hier zu weit führen, auch ist es nicht die Absicht des Ref., demselben durch das gesagte mehr oder weniger es zum Vorwurfe zu machen als anderen Lehrbüchern, dass mit Zahlen leichtfertig umgegangen ward, umsoweniger, als die Vorzüge, die es vor anderen besitzt, gebührend hervorgehoben wurden.

Wien, im December 1850.

Jos. Hain.

Dritte Abtheilung.

Verordnungen für die österreichischen Gymnasien; Statistik.

a. Erlässe.

Erlass des Ministers des Cultus und Unterrichtes, in Betreff einiger für die k. k. Gymnasien anzuempfehlenden Kartensammlungen.

16. December 1850.

Die Landkarten, welche in den Schulen gebraucht werden, dienen als Hilfsmittel zur physikalischen, historischen oder politischen Erdkunde. Weil es aber unmöglich ist, alle drei Zwecke ohne Verletzung der Deutlichkeit auf einer und derselben Karte zu erreichen, so gibt es eigene physikalische, historische und politische Karten.

Eine von mir berufene Commission von Fachmännern hat in Erwägung gezogen, welche Kartensammlungen zum Schulgebrauche in den Gymnasien der Empfehlung vorzugsweise würdig sind, und mit Benützung des von dieser Commission erstatteten Gutachtens theile ich Euerer etc. etc. zur weiteren Bekanntgebung an die Gymnasien und, insofern das Bedürfniss auch bei Realschulen und Hauptschulen vorhanden ist, an die Realschulen und Hauptschulen folgendes mit: Für den Elementarunterricht in der topographischen Geographie, einem Theile der physikalischen Erdkunde, sind geeignet die Karten der Welttheile und von Mitteleuropa in dem Atlas von Gross (Stuttgart 1847, Kleinquerfolio, 21 Karten in Farbendruck, ungebunden 2 Reichsthaler 14 Silbergroschen, welche auch einzeln zu je 5 Silbergroschen zu haben sind).

Diese Karten sind sehr rein gestochen, und die Namen zu den auf denselben mit Ziffern und Buchstaben angegebenen Gegenstän-

den sind am Rande gedruckt. Es ist also der Vortheil damit verbunden, dass an Gymnasien, wo die Unterrichtssprache nicht die deutsche ist, eine Uebersetzung der Namen auf besonderen Blättern leicht geschehen, und dadurch ihre vollkommene Brauchbarkeit auch an solchen Gymnasien vermittelt werden kann. Ueberdiess kann auch die im k. k. milit. geogr. Institute in Kupfer gestochene und bei der hiesigen k. k. Schulbücherverschleiss-Administration verlegte Uebersichtskarte der beiden Hemisphären (Folio, 12 kr. C. M.) benützt werden.

Für den Unterricht in der physikalischen Erdkunde überhaupt, wozu auch jener Theil der Naturgeschichte gehört, welcher in der vierten Classe des Obergymnasiums vorgeschrieben ist, kann der physikalische Schulatlas von Berghaus (Gotha, Just. Perthes 1850, 28 in Kupfer gestochene Blätter in kl. Quer-Folio und 12 Seiten Text in gleichem Formate, 3 Reichsthaler) mit Nutzen gebraucht werden.

Er ist ein Auszug aus des Verfassers grossem physikalischen Atlas und empfiehlt sich durch seine Reichhaltigkeit (Isothermen, Luftströmungen, Regenverbreitung, Flutwellen, Meeresströmungen, Stromsysteme, Vertheilung von Land und Wasser, Bergketten, geologische Verhältnisse, Abweichung, Neigung und Stärke des Erdmagnetismus, Verbreitung der Pflanzen, Thiere und Völker), Klarheit und Wohlfeilheit.

Zum Schulgebrauche für alte Geschichte ist geeignet der historisch-geographische Atlas der alten Welt von H. Kiepert (Weimar, Geographisches Institut, 16 Blätter 1 ¼ Reichsthaler, bereits abgesondert empfohlen mit Ministerial-Decret vom 25. März 1850. Z. 2.121), und für die mittlere und neuere Geschichte die zweite Abtheilung des historisch-geographischen Handatlas von Teophil König (Wolfenbüttel, Halle 1850. 15 Blätter 22 ⅓ Neugroschen oder 1 fl. 21 kr. in klingender Münze nach dem Conv. Fuss, bereits abgesondert empfohlen mit Ministerial-Decret vom 29. Aug. 1850. Z. 6.723).

Für den Unterricht in der politischen Erdkunde sind brauchbar die im hiesigen k. k. milit. geographischen Institute gearbeiteten und im Verlage der hiesigen k. k. Schulbücherverschleiss-Administration um 12 kr. für das Stück verkäuflichen, in Kupfer gestochenen Karten von Europa und von den deutschen Bundesstaten (Grossfolio auf festem Schreibpapier), ferner ist sowohl Kieperts compendiöser allgemeiner Atlas der Erde und des Himmels (Zehnte Aufl. Weimar, Geographisches Institut 1850, 35 Blätter in Grossroyalquart 1 ½ Reichsthaler = 2 fl. 15 kr. C.M., jedes einzelne Blatt 2 Silbergroschen = 6 kr. C.M.), als auch Sydow's methodischer Handatlas für das wissenschaftliche Studium der Erdkunde (Zweite Aufl. Gotha, Justus Perthes 1847. 21 Blätter 3 ½ Reichsthaler, jedes Blatt einzeln 5 Silbergroschen) empfehlenswerth.

Kieperts Atlas enthält auch für das physikalische Studium der Erdoberfläche einige Karten und einige Blätter Text, die dem Schüler von Nutzen sein können und jedenfalls geeignet sind, seine Wissbegierde erspriesslich anzuregen.

Die zwei genannten Kartenwerke können nur empfohlen werden, insofern sie nicht die Erdkunde des Vaterlandss behandeln. In dieser Beziehung kann für den ersten Unterricht die Uebersichtskarte des Kaiserthums Oesterreich, welche im hiesigen k. k. milit. geograph. Institute gearbeitet wurde und bei der k. k. Schulbücherverschleiss-Administration um den Ladenpreis von 12 kr. zu haben ist, empfohlen werden. Wenn gleich die historische Uebersichtskarte der österreichischen Monarchie von Joseph Häufler (Wien, Frd. Beck 1840, 1 Blatt Royalfolio und 1 Blatt Text in gleichem Formate 1 fl. 40 kr.) und die Sprachenkarte der österreichischen Monarchie von demselben Verfasser (1 Karte 1 Tabelle und Text Erich. Pesth 1846. 2 fl.) wegen ihres hohen Preises in den Schulen nicht allgemeine Verbreitung finden kann, so kann sie doch in der Hand der Lehrer und eifrigerer und bemittelterer Schüler bei dem Studium der österreichischen Geschichte und Ethnographie mit grossem Nutzen gebraucht werden.

Ich bin leider nicht in der Lage, gleichzeitig auch einzelne Karten der österreichischen Kronländer empfehlen zu können, indem keine ganz genügt, und die besseren unter denselben für den allgemeinen Schulgebrauch etwas zu hoch im Preise stehen.

Ich bestrebe mich diesem Mangel abzuhelfen, und obwohl ich hoffe, in nicht zu ferner Zeit dieses Ziel zu erreichen, so scheint es doch auch jetzt passend, für den nothdürftigen Gebrauch auf einige Karten aufmerksam zu machen, die als Versuche mindestens genannt zu werden verdienen.

In Gotha bei Justus Perthes erscheint in Grossquerquart ein Atlas der österreichischen Monarchie nach der neuesten politischen und gerichtlichen Eintheilung. Davon sind bis jetzt 6 freilich kleine und für ein etwas genaueres Studium sehr ungenügende Karten (1. Oesterreich ob und unter der Enns mit Salzburg, 2. Steiermark, 3. Kärnthen, Krain, Görz, Gradisca, Istrien, Triest, 4. Tirol und Vorarlberg, 5. Böhmen, 6. Mähren und Schlesien sammt der Uebersicht der österr. deutschen Bundestaaten) erschienen, welche zusammen 12 Silbergroschen kosten, und von denen jede einzelne um 2 Silbergroschen oder 6 kr. zu haben ist. Der Verleger gibt sie denjenigen gratis, welche den Stieler'schen Schulatlas in 28 Karten ($1\frac{1}{6}$ Reichsthaler) aus seinem Verlage kaufen.

Die in Kupfer gestochenen Karten der österreichischen Kronländer, welche hier bei Artaria in Folioformat erscheinen, und in welche die neuen Kronlandsgränzen bereits eingetragen sind, sind um 20 kr. für jedes Stück zu haben. Die erste enthält das lom-

bardisch-venetianische Königreich; die zweite Ungarn, Croatien mit Slavonien, die Woiwodschaft Serbien mit dem temeser Banate, die Militärgränze, Galizien und die Bukowina; die dritte Böhmen, Mähren und Schlesien; die vierte Tirol mit Vorarlberg, Kärnthen, Krain, Istrien, mit Görz und Gradisca, Triest und Steiermark; die fünfte Dalmatien, und die sechste Oesterreich ob und unter der Enns mit Salzburg.

Ausser den Karten, welche zum Handgebrauche der einzelnen Schüler dienen, sind noch Wandkarten wünschenswerth, welche in den Schulzimmern aufgehängt werden.

Bei der grossen Wichtigkeit ganz entsprechender Wandkarten für den Unterricht in der Erdkunde und bei dem Umstande, dass es möglich ist, durch die Benützung der im hiesigen k. k. militärisch-geographischen Institute vereinigten ausgezeichneten Kräfte etwas vortreffliches hervorzubringen, habe ich bei dem Abtheilungschef im genannten Institute, dem durch die Herausgabe der Generalkarte von Europa in 25 Blättern sehr vortheilhaft bekannten Herrn J. Scheda, folgende in Farbendruck lithographirte Wandkarten bestellt:

1. Planiglobien in stereographischer Projection mit 2 Schuh Radius in 8 Blättern.

2. Europa in vier Blättern, im Mafse von 1 : 4 Millionen.

3. Mitteleuropa in vier Blättern, in dreimal so grossem Mafse als Europa. Umfang von 42—56° nörd. Br. und von 20—48° östlicher Länge (oder von Kopenhagen bis Rom, von Paris bis Odessa).

Auf die bis jetzt in allen derlei Karten ungenügende Terrainzeichnung wird besondere Sorgfalt verwendet werden: das Hochland bekommt einen braunen Ton, das Tiefland bleibt weiss, die Gewässer werden blau, die Ortschaften werden nicht durch Namen, sondern durch grössere und kleinere Nullen bezeichnet, um so das eigentliche plastische Bild der Erde als feste Grundlage für allen späteren auf Naturgeschichte, Naturlehre, Geschichte und Statistik bezüglichen und darin einzutragenden Stoff unverlöschbar der Seele des Schülers einzuprägen.

Durch den Mangel an Namen wird auch der Zweck einer Gedächtnissübung für den Schüler verbunden.

Diese Karten werden von der k. k. Schulbücherverschleiss-Administration zu Wien in Verlag genommen und können schon jetzt bei derselben bestellt werden.

Sie werden eine nach der anderen um den Ladenpreis von 4 fl. 54 kr. für die Planiglobien, von 3 fl. für Europa und von 4 fl. 34 kr. für Mitteleuropa abgeliefert werden, sobald sie fertig sind, was rücksichtlich sämmtlicher drei Karten bis Ende des Solarjahres 1851 zugesichert ist.

(Vorstehender Erlass ergieng an die Landesschulbehörden zu Wien, Linz, Salzburg, Innsbruck, Klagenfurt, Laibach, Triest,

Gratz, Brünn, Troppau und Prag, an die Statthalterei zu Lemberg, Czernowitz, Pest, an den prov. Landeschef zu Temeswar, an den Banus zu Agram, an das Gubernium zu Zara, an das General-Gouvernement zu Verona, an das Gouvernement zu Hermanstadt.)

Statthalterei-Verordnung, in Betreff des Verlustes des Anspruches auf den Fortbezug der Stipendien für absolvirte Gymnasialschüler, welche nach dem Ergebnisse der abgelegten Maturitätsprüfung noch nicht reif zum Besuche einer Hochschule erklärt, und zur Wiederholung der genannten Prüfung angewiesen werden.

12. December 1850.

Das hohe Ministerium des Cultus und Unterrichtes hat mit Erlasse vom 19. November 1850, Z. 9.500 über die aus Anlass eines speciellen Falles im allgemeinen gestellte Anfrage zu bestimmen befunden, dass absolvirte Gymnasialschüler, welche nach dem Ergebnisse der abgelegten Maturitätsprüfung noch nicht reif zum Besuche einer Hochschule erklärt, und zur Wiederholung der gedachten Prüfung angewiesen werden, den Anspruch auf den Fortbezug ihres Stipendiums verlieren, indem das, mit der hohen Ministerialverordnung vom 3. Juni 1850, Z. 4.638-541 (Reichsgesetzblatt Nr. 235, LXXII), im vierten Absatze gemachte Zugeständniss nur denjenigen Studirenden, und zwar nur für das laufende Jahr gewährt wurde, welche sich der Maturitätsprüfung nicht sogleich, sondern erst am Schlusse des ersten Semesters unterziehen, nicht aber solchen, welche sich zwar der Prüfung unterzogen, bei derselben aber nicht bestanden.

(Vorstehende Verordnung erfloss an die Direction des Schotten-, akademischen-, josephstädter-, theresianischen-, kremser- und melker-Gymnasiums.)

Kundmachung des Statthalters für Niederösterreich, in Betreff der Geschäftsbehandlung der Schul- und Studien-Gegenstände vom 1. Jänner 1851 angefangen.

17. December 1850.

Es wird hiemit zur allgemeinen Kenntniss gebracht, dass, nachdem inzwischen die in dem Statthalterei-Erlasse vom 29. Juni 1850 (26.121) X. Stück des Landesgesetzblattes Nr. 41, Seite 179,

erwähnte prov. Landesschulbehörde für Niederösterreich in Wirksamkeit gesetzt worden ist, vom 1. Jänner 1851 alle Gesuche und Eingaben, welche Gegenstände der Volks- und Mittelschulen (Realschulen und Gymnasien) betreffen, an die k. k. Schulbehörde in Niederösterreich zu richten, jedoch wie bisher in das Einreichungs-Protocoll der k. k. niederösterr. Statthalterei in der Herrengasse Nr. 29 zu übergeben sein werden.

Was dagegen die übrigen Unterrichts-Angelegenheiten, nämlich jene der höheren Studien- und Unterrichts-Anstalten, des k.k. polytechnischen Institutes, der Thierheil-Anstalt u. s. w. anbelangt, so tritt hinsichtlich selber keine Aenderung in ihrer Behandlung ein, und solche Eingaben und Gesuche sind wie früher: an die k. k. Statthalterei in Niederösterreich zu richten und in dem oben bezeichneten Einreichungs-Protocolle zu überreichen.

Personal - und Schulnotizen.

Der Professor der Naturgeschichte an der theres. Akademie und Assistent der Botanik an der wiener Universität, Hr. Dr. Georg Bill, ist zum Professor der Botanik und Zoologie am Joanneum zu Gratz ernannt worden.

Der k. k. Professor der olmützer Universität, Hr. Dr. Franz Mozhnik, ist zum Mitgliede der Landesschulbehörde und zum provisorischen k. k. Volksschulinspector für das Kronland Krain, ferner der Director der k. k. Musterhauptschule zu Laibach, Hr. Johann Nepomuk Sehlaker, zum k. k. Schulrathe ausserhalb dieser Landesschulbehörde ernannt worden.

Der Director der triester k. k. Hauptschule, Hr. Simon Rudmasch, wurde zum Mitgliede der Landesschulbehörde und zum provisorischen k. k. Volksschulinspector für das Kronland Kärnthen, ferner der Lehrer der k. k. Unterrealschule und Pädagogik zu Klagenfurt, Hr. Carl Russheim, zum k. k. Schulrathe ausserhalb dieser Landesschulbehörde ernannt.

Der Dechant und Schuldistrictsaufseher zu Dolina, Hr. Joseph Kovazhizh, ist zum Mitgliede der Landesschulbehörde zu Triest und zum prov. Volksschuleninspector für die Kronländer Istrien, Görz, Gradisca, die reichsunmittelbare Stadt Triest und ihr Gebiet ernannt worden.

Am k. k. Gymnasium zu Innsbruck ist der Conceptspракticant des Bezirksgerichtes, Hr. Dr. Malfarthainer, statt des ausgetretenen Supplenten, Hrn. Anton Tschofen, als Supplent eingetreten.

Die Lehrkanzel der deutschen Sprache, des Stiles und der Geographie an der ständischen Realschule zu Prag hat Hr. Bernard Scheinpflug erhalten.

Hr. Wenzel Wladiwoj Tomek, Mitglied der k. böhmischen Gesellschaft der Wissenschaften, ist zum ausserordentl. Professor der österr. Geschichte an der Hochschule zu Prag ernannt worden.

Das an der chirurgischen Lehranstalt zu Lemberg erledigte Lehramt der Anatomie ist dem Hrn. Dr. August Voigt, vormaligem Professor desselben Lehrfaches am Lyceum zu Laibach verliehen worden.

(Personalveränderungen an Gymnasien des Kronlandes Galizien.) An das krakauer Gymnasium wurden der Leh-

rer, Hr. Leo v. Sielecki von Sandec, und der Supplent, Hr. Sigismund Sawczýnski von Tarnow in gleicher Eigenschaft übersetzt, und an demselben Gymnasium der Adjunct an der Sternwarte, Hr. Ignaz Gralewski, und der Adjunct der medicinischen Facultät, Hr. Dr. Joseph Riedmüller, zu Supplenten ernannt; dagegen die Gymnasiallehrer, Hr. Carl Mecherzýnski und Hr. Dr. Valentin Kulawski, ihrer Dienstleistung am Gymnasium auf so lange enthoben, als sie in der Eigenschaft von Supplenten bei der krakauer Universität in Verwendung stehen werden. — Am Gymnasium zu Bochnia wurden der Lehramtscandidat, Hr. Ceslaus Rodecki, am Gymnasium zu Sandec der Lehramtscandidat, Hr. Andreas Panek, am Gymnasium zu Tarnow die Lehramtscandidaten, Hr. Theophil Bayli und Hr. Marcell Uniszewski, am Gymnasium zu Rzeszow der Lehramtscandidat, Hr. Leo Krulikowski, zu Supplenten ernannt. Der Supplent Hr. Johann Noire wurde von Rzeszow nach Stanislawow übersetzt, und an seine Stelle der Lehramtscandidat, Hr. Stephan Milski, als Supplent geschickt. — Für das Gymnasium zu Tarnow wurde die Anstellung eines dreizehnten, und für die Gymnasien zu Bochnia, Sandec und Rzeszow die Anstellung eines zehnten Lehrindividuums bewilliget. In Folge dieser Bewilligung wurde dem Lehramtscandidaten, Hrn. Wilhelm Laukhardt, eine Supplentenstelle am tarnower Gymnasium verliehen, und für Rzeszow oder Bochnia Hr. Martin Baranowski in Vorschlag gebracht. Wegen der zwei übrigen Supplentenstellen sieht man der Verfügung entgegen. — Bei den im Grunde h. Ministerialerlasses vom 12. Sept. 1850. Z. 7.632 am Dominicaner-Gymnasium zu Lemberg errichteten polnischen Parallelclassen sind, ausser dem, vom tarnopoler Gymnasium übersetzten, wirklichen Lehrer, Hrn. Stawarski, folgende Supplenten angestellt worden: Hr. Dr. Adalberrt Urbánski, Docent der mathematischen Physik an der Universität und Scriptor der Universitätsbibliothek, ferner Hr. Heinrich Suchecki, Verfasser einer sehr geschätzten polnischen Grammatik, dann die Hrn. Lehramtscandidaten, Eduard Cielecki, Franz Kuźmiński und Adalbert Gielecki, als supplirender Katechet, Hr. Wiktorowicz. — Ausserdem erhielt das Dominicaner-Gymnasium zu Lemberg selbst einen Lehrsupplenten in der Person des Hrn. Franz v. Wysziński; das Gymnasium zu Przemysl in der Person des Hrn. Johann Lewkiewicz; zu Bochnia wurde bis zum Eintreffen des dahin von Brzezan übersetzten Lehrers, Hrn. Thaddäus Glowacki, der Pfarrvicär, Hr. Felix Göndek, zeitweise als Supplent in Verwendung genommen. — Auch für das Gymnasium zu Tarnopol ist ein neuer Supplent bestellt worden.

(Der Lehrkörper des k. k. Obergymnasiums zu Lemberg und der damit vereinigten polnischen Parallelclassen bei den Dominicanern) erliess zu Anfange l. J. folgenden Aufruf: «Die neue Gestaltung der Gymnasien macht eine bedeutende Anzahl von literarischen Hilfsmitteln zur Erreichung des vorgesteckten Zieles dieser Anstalt nicht nur wünschenswerth, sondern dringend nothwendig. Es wäre die höchste Unbilligkeit, zu verlangen, dass diese so zahlreichen literarischen Hilfsmittel für sämmtliche Gymnasien des grossen Kaiserstaates, deren Zahl weit über zweihundert steigt, aus den öffentlichen Fonds angeschafft werden sollten, wofür Millionen Gulden verwendet werden müssten. Tausende von Büchern liegen oft wenig oder gar nicht benützt in den Schränken der Reichen und Vornehmen, welche durch die Verwendung derselben für die öffentlichen Schulen nützliche Kenntnisse unter der vaterländischen Jugend befördern würden. Der Lehrkörper des unterzeichneten Obergymnasiums wendet sich daher mit hoffnungsvoller Zuversicht an die Bewohner dieser Provinz, welche am besten einsehen, dass alles, was sie zum Besten

der vaterländischen Jugend thun, zu ihrem eigenen Besten thun und zum Wohle des Landes, das ihnen so sehr am Herzen liegt, mit der Bitte, die Lehrmittel dieser Anstalt durch Einsendung von lateinischen, polnischen, griechischen, deutschen und französischen classischen Werken für die Gymnasialbibliothek, von zoologischen, botanischen und mineralischen Sammlungen oder Einzelnstücken für den naturhistorischen, so wie von physikalischen Instrumenten für den Unterricht aus der Physik gütigst vermehren zu wollen.»

(Todesfälle.) Am 2. Mai v. J. starb zu Pressburg Hr. Tob. Gfr. Schröer, Professor am evangel. Lyceum daselbst, bekannt durch zahlreiche, theilweise in das Gebiet des Gymnasialunterrichtes einschlagende Schriften, als: «Kurzgef. deutsche Sprachlehre. 1820. 2 Aufl. 1825; Blumenlese aus den vorzügl. Werken deutscher Schriftsteller. 1821; Kurze Geschichte der deutchen Poesie und Prosa. 1830; *Isagoge in eruditionem æstheticam.* 1842; *Archæologia Græcorum et Romanorum.* 1843 u. a.» Dann pseudonym als Chr. Oeser: «Weihgeschenk für Frauen und Jungfrauen. Briefe über ästh. Bildung weiblicher Jugend. 1838. 3. Aufl. 1846; Pallas-Athene und die kleinen Griechen. Lesebuch für Knaben 1839; Weltgeschichte für Töchterschulen und zum Privatunterrichte. 3 Thle. 1841. 3. Aufl. 1848. u. m. a.»

Zu Pilsen starb am 30. December v. J. der Director des dortigen Gymnasiums, Hr. Jos. Stanisl. Zauper (geb. am 18. März 1784 zu Dux in Böhmen), Priester des Prämonstratenser Stiftes Tepl. Er stand in lebhaftem Briefwechsel mit Goethe. Unter seinen zahlreichen Schriften, unter denen seine Uebersetzung des Homer in deutsche Prosa allgemein bekannt geworden ist, gibt es viele, die reiche Bildungselemente für die Gymnasialschüler enthalten

Vierte Abtheilung.

Miscellen.

Sui ginnasi in Austria e specialmente sul progetto d'organizzazione dei ginnasi emesso dall' ecc. ministero del culto e dell' istruzione l' anno 1849. Vienna, dei torchi della Congr. dei PP. Mechit. 44. p. 8.

Die vorliegende Schrift, als deren Verfasser sich am Schlusse G. B. Alloy (suppl. Lehrer am Gymnasium in Zara) nennt, reiht sich in ihrem Inhalte denjenigen Beurtheilungen des «Organisationsentwurfes für die österreichischen Gymnasien» an, über welche Ref. im vorigen Jahrgange dieser Zeitschrift berichtet hat. Wenn die gegenwärtige Beurtheilung minder ausführlich ist, als manche früher besprochene, und nicht den gesammten Inhalt des Organisationsentwurfes in Betrachtung zieht, so nimmt sie dagegen in anderer Hinsicht ein eigenthümliches höheres Interesse in Anspruch. Nämlich der Titel der Schrift: „*Sui ginnasi in Austria*“ lässt zwar eine die gesammten österreichischen Gymnasien betreffende Kritik des Organisationsentwurfes erwarten, und der Hr. Verf. motivirt auch seine Ansichten öfters durch Gründe, welche aus dem Wesen der Gymnasien überhaupt oder doch aus den allgemeinen Verhältnissen der österreichischen Gymnasien abgeleitet sind, aber bei wesentlichen Fragen schweben ihm doch die eigenthümlichen, ihm zunächst und am meisten bekannten Verhältnisse der Gymnasien in Dalmatien vor. Es lässt sich daher wohl die vorliegende Schrift als ein Ausdruck der Wünsche ersehen, welche in jenem Kronlande von Gymnasiallehrern, wenn nicht allgemein, doch überwiegend gehegt werden. In dieser Hinsicht ist es wichtig, ihren Inhalt genau mitzutheilen und einige Hauptpuncte daraus einer sorgfältigen Erwägung zu unterziehen; vielleicht dass durch weitere Discussion eine Verständigung über die wesentlichsten Fragen angebahnt wird.

Der Hr. Verf. geht in seinem Vorworte von dem Gedanken aus, die Fehler des bis zum Jahre 1848 befolgten Systems des Unterrichtes, sowohl im allgemeinen als speciell an den Gymnasien, seien so anerkannt und so lebhaft gefühlt, dass eine gründliche Reform derselben sich als unabweislich

darstelle. Er sieht diese Fehler besonders in folgenden Puncten: der Unterricht habe die lateinische Sprache fast zu seinem ausschliesslichen Gegenstande gemacht (wie wenig übrigens der Erfolg der aufgewendeten Zeit entsprach, zieht dabei der Hr. Verf. nicht einmal in Betracht), bei ungenügender Vertretung der Geschichte, bei gänzlicher Vernachlässigung selbst des nothdürftigen Unterrichtes in der Muttersprache; das System der Classenlehrer habe es unmöglich gemacht, dass jedem der Obligatgegenstände auch nur das durch den Lehrplan zugewiesene Recht widerfahre, sondern habe, indem es der Theorie nach von jedem Lehrer alles forderte, in der Praxis es der Willkür jedes Lehrers überlassen, für welchen Gegenstand er Interesse und Fleiss der Schüler gewinnen wollte; zwischen dem Lehrplane endlich der Gymnasien und der sie ergänzenden philosophischen Obligatjahrgänge habe kein methodischer Zusammenhang statt gefunden, und so sei denn kein Gegenstand zu einer eigentlichen geistigen Aneignung gediehen, sondern alle nur obenhin äusserlich angelernt worden. Diesem gegenüber hebt der Hr. Verf. als Verdienste des neuen Entwurfes hervor: das Aufgeben des Systemes der Classenlehrer, die Einführung eines umfassenden Unterrichtes in der Muttersprache, die durchgängige Forderung und methodische Verfolgung eines gründlichen Vertiefens in die einzelnen Lehrgegenstände an der Stelle einer bloss oberflächlichen Kenntnissnahme und demgemäfs strengere und richtig angeordnete Prüfungen über die Leistungen der Schüler, die grössere Freiheit in der Wahl der Lehrbücher und die angemessene Einrichtung für die Prüfung der Lehramtscandidaten.

Weit entfernt aber, dass dieser Plan genügt, habe er vielmehr, sagt der Hr. Verf., den lebhaftesten Widerspruch fast bei allen gefunden, da seine Fehler, nicht sowohl im Wesen als in der äusseren Form gelegen, um so leichter einem jeden in die Augen fielen. Diese Vorwürfe gegen den Plan liessen sich auf drei hauptsächlichste zurückführen, erstens: der Plan habe zu viele Obligatlehrgegenstände eingeführt; zweitens: er habe die Anzahl der Lehrstunden zu sehr erhöht; drittens: er bedürfe für die einzelnen Classen einer zu grossen Anzahl von Lehrern für die verschiedenen Lehrgegenstände (S. 8). Diese drei Vorwürfe sucht der Hr. Verf. im nachfolgenden zu erweisen, und indem er zeigt, wie sie ohne Nachtheil der Gymnasien und ohne Aufgeben des wesentlichen des Planes wären zu vermeiden gewesen, selbst einen anderen Vorschlag dem ministeriellen Entwurfe entgegenzustellen

Zum Erweise des ersten Vorwurfes geht der Hr. Verf. von der Feststellung des allgemeinen Zweckes der Gymnasien aus, um aus ihm die Bedeutung und den Werth oder die Entbehrlichkeit der einzelnen Lehrgegenstände abzuleiten. Ref. unterlässt es, auf jene Aeusserungen über den Zweck der Gymnasien weiter einzugehen, da dieser schon öfters besprochen worden ist; sie schliessen sich in vielen Puncten an die Worte des Entwurfes an, lassen dagegen andere sehr bedeutende, wie «die wesentliche Benützung der alten classischen Sprachen und ihrer Literatur» (§. 1 des Entwurfes) aus; die Folgerungen des Hrn. Verf. werden überdiess am deutlichsten zei-

gen, welchen Zweck er an den Gymnasien verfolgt zu sehen wünscht. Er zieht nämlich sodann die einzelnen Lehrgegenstände in Betracht, und findet, dass dem Unterrichte in der Muttersprache, im Lateinischen, in der Geographie und Geschichte, in der Mathematik und den Naturwissenschaften und in der philosophischen Propädeutik durch ihre Bedeutung, oder richtiger gesagt, durch ihren Nutzen, ihre Stelle unter den Obligatfächern des Gymnasiums gesichert ist. Auffassungen der genannten einzelnen Gegenstände, welche aus dem zuletzt bezeichneten Gesichtspuncte hervorgehend von dem Sinne des Organisationsentwurfes mehr oder weniger abweichen, und den praktischen Nutzen mehr betonen, als den pädagogischen Werth für die zu erzielende allgemein menschliche Bildung, kann Ref. nicht wohl einer genaueren Erwägung unterwerfen, da der Hr. Verf. diess alles nur kurz und im allgemeinen andeutet. Um so ausführlicher motivirt sodann der Hr. Verf. seinen Widerspruch gegen den Unterricht in der griechischen Sprache; Ref. hält es für nöthig, die ganze hierauf bezügliche Stelle S. 13—18 in getreuer Uebersetzung wiederzugeben, damit es nicht scheine, als würde einer von den Gründen des Hrn. Verf. übersehen:

„Wir sind nun zur griechischen Sprache gelangt und diess eben ist der schwierige Punct; denn alle Angriffe richten sich speciell gegen diese leidige Sprache. Dass die griechische Sprache gewiss sehr nützlich ist, und dass keine gebildeter, wohl organisirter Staat sie gänzlich aus dem Bereiche seines Unterrichtes entfernen kann, ohne einen gelehrten Frevel zu begehen, ist eine völlig unbestreitbare Wahrheit; aber es ist nicht ebenso wahr, dass man sie mit Gewalt einer Unterrichtsanstalt, die von einer so grossen Anzahl der Jugend besucht ist, auferlegen müsse, wie auch immer die Verhältnisse des Staates, in welcher sich die Anstalt befindet, beschaffen sein mögen. Ich will daher versuchen zu beweisen, erstens, dass es nicht nothwendig ist, sie an den Gymnasien allgemein als Obligatstudium einzuführen, sodann, dass es in Oesterreich und speciell in Dalmatien nothwendig ist, sie als solchen zu entfernen.

Und in Wahrheit, welches können denn die wesentlichen Motive sein, aus denen man die griechische Sprache an den Gymnasien lehrt? Ich glaube es sind zwei:

1. Die Kenntniss der griechischen Literatur mit allen den Folgen, die sich daran knüpfen.

2. Das Verständniss der wissenschaftlichen Terminologien.

Was nun den ersten Punct betrifft, so habe ich zu erwidern, dass es sich in der Literatur so wenig wie in irgend einem anderen Unterrichtszweige darum handelt, den Gymnasialschülern eine vollständig abgeschlossene Kenntniss zu geben, denn auch die Literatur wird ihre Ergänzung an der Universität finden. Wenn man daher auf dem Gymnasium eine genügende Kenntniss der beiden Literaturen gibt, der italiänischen und lateinischen, so scheint mir diess hinreichend, um so mehr da insbesondere die lateinische gleichsam ein Spiegel ist, in dem ein grosser Theil der griechischen sich reflectirt. So folgt Cicero in seinen Reden dem Demosthenes und Äschines, in seinen philosophischen Schriften reproducirt er den Platon, Sokrates und Aristoteles; Virgilius ist in seiner Äneide Schritt für Schritt ein Nachbildner des Homer, in seinen Eklogen ahmt er dem Moschos, Bion und Theokritos nach; nicht minder sind die Oden des Horatius nach Pindaros, Sappho, Archilochos und Anakreon gemodelt, und so die anderen. Will man nun zur lateinischen Literatur noch die classische italiänische hinzufügen, so verschwindet die Nothwendig-

keit der griechischen um so mehr, selbst abgesehen davon, dass der grösste Theil der griechischen Werke übersetzt ist und meistentheils recht gut übersetzt.

Aber sind die lateinischen nicht ebenfalls übersetzt? Und warum die Copien studiren statt der Originale? Und ist die griechische Literatur nicht eine unerschöpfliche Quelle der Weisheit?

Auf alle diese Einwürfe antworte ich, dass ich, bei Gleichheit der Umstände, eher die griechische Sprache einführen würde, als die lateinische; aber da die Gründe sehr verschieden und überaus gewichtig sind, aus denen ich die Nothwendigkeit dieser erwies, und da ich, wie nachher zu erörtern ist, nicht beide zugleich zulassen kann, so bleibt jene natürlich ausgeschlossen.

Uebrigens habe ich gesagt, die lateinische Literatur sei gleichsam ein Bild der griechischen, nicht aber sie sei eine vollkommene Copie derselben; denn steht auch die lateinische im allgemeinen unter der griechischen, so ist sie hinwieder in mancher Beziehung vollendeter als diese, sowohl deshalb, weil sie durch die satirische Gattung gegen diese im Vortheil steht, als deshalb, weil einige lateinische Schriftsteller die griechischen übertroffen haben, und weil endlich die Anzahl der lateinischen Schriftsteller, welche zu uns gelangt sind, reicher und vollständiger ist, als jene der griechischen.

Dass ferner zum Verständniss der wissenschaftlichen Terminologien die griechische Sprache nicht wesentlich nöthig ist, das beweisen mir so viele ausgezeichnete Aerzte, so viele tiefsinnigen Philosophen, so viele scharfsinnigen Mathematiker und Physiker, die wenig oder nichts vom Griechischen verstanden. Kann man denn nicht verstehen, was z. B. Hydrothorax, Pericardium, Binom, Dynamik, Ethik u. a. bedeutet, ohne die griechische Sprache zu kennen. Ich nehme an, diess alles seien Wurzelwörter, und die Nothwendigkeit ist gehoben.

Vor allem entmuthiget mich, die griechische Sprache unter die Obligatfächer aufzunehmen, der Gedanke daran, dass man bisher von diesem Unterrichte ganz und gar keinen Nutzen gezogen hatte, obgleich er volle sechs Jahre dauerte; denn aus der grossen Zahl deren, welche sie lernten, fand sich selten einer unter tausend, der ihrer nachher bedurft, oder der, wenn er ihrer bedurft, sich auch nur an die Conjugation von τυπτω erinnert hätte.

Also *cui bono*? Warum soll man die Jugend um so viele kostbare Zeit bringen, die sie viel nützlicher verwenden könnte?

Aber nicht genug, dass die griechische Sprache nicht für einen jeden Schüler des Gymnasiums wesentlich nothwendig ist: wir in Oesterreich und vorzugsweise in Dalmatien befinden uns in der entschiedenen Nothwendigkeit, sie auszuschliessen. Denn, wenn vorher erwiesen worden ist, dass keiner der anderen Gegenstände ausgeschlossen werden kann, so werden, will man auch diese Sprache als ein Obligatfach vorschreiben und sie *ex professo* 5—6 Stunden wöchentlich betreiben, die Schüler zu stark belastet, theils weil die griechische Sprache eine sehr schwere Sprache ist, theils weil in Oesterreich fast alle gezwungen sind, eine zweite Landessprache zu lernen, um sich mit Erfolg dem Staatsdienste widmen zu können. Wir speciell hier in Dalmatien haben deren zwei zu lernen, die slavische aus Gewissenhaftigkeit, um uns nicht gegen einen so grossen Theil der Bevölkerung zu versündigen, und die deutsche aus Nothwendigkeit. Mag es nun immerhin wahr sein, dass uns diese Sprache als freier Gegenstand gelassen ist, sobald es sich um die Erlangung eines höheren Amtes handelt, so wird sie als nothwendige Bedingung erfordert; also wird man sie lernen müssen, sonst wird den Dalmatinern immer der Weg zu einer angeseheneren Laufbahn verschlossen bleiben. Ueberdiess wird, wie es

scheint, die deutsche Sprache zur Sprache des Reichstages erklärt werden; wollen wir also nicht uns dabei beruhigen, dass unsere Deputirten immer taubstumm bleiben, so werden wir die deutsche Sprache lernen und zwar sehr gut lernen müssen.

Wenn man also die griechische Sprache noch zu den beiden anderen als Obligatgegenstand liesse, wo werden unsere Schüler Zeit und Ausdauer hernehmen, um diese beiden Sprachen, oder auch nur die eine zu lernen?

Ich weiss, man wird mir einwerfen, dass fast jeder gebildete und auf den Fortschritt bedachte Staat die griechische Sprache beibehält; aber die anderen Staaten befinden sich auch grossentheils in einer wesentlich verschiedenen Lage als Oesterreich. So brauchen die deutschen, die italiänischen Staaten u. a. nur ihre Muttersprache; während in Oesterreich die Böhmen deutsch und čechisch, die Polen deutsch und polnisch, die Ungarn deutsch und magyarisch lernen müssen, und so die übrigen, mit Ausnahme des Erzherzogthums Oesterreich und eines Theiles von Steiermark, von Kärnthen und von Tirol; wir in Dalmatien müssen deren gar drei lernen, die italiänische, slavische und deutsche. Wenn man daher auch fürchten sollte, durch Aufgeben der griechischen Sprache dem Principe des Fortschrittes zuwider zu handeln, so muss man sich des Sprichwortes erinnern: Noth kennt kein Gebot, und jede Schwierigkeit ist gehoben.

Aus dem bisher gesagten ergibt sich demnach, dass man die griechische Sprache allein aus der Zahl der Obligatgegenstände ausschliessen kann, ja ausschliessen muss, an allen Gymnasien überhaupt oder wenigstens an denen in Dalmatien, weil Dalmatien vielleicht allein *) gezwungen ist, seine Schüler ausser der Unterrichtssprache noch zwei andere lernen zu lassen. Und ich schmeichle mir mit der Hoffnung, dass das h. Ministerium unseren Bitten ein geneigtes Gehör schenken werde, um so mehr, da es jedes Gymnasium aufgefordert hat, unter Berücksichtigung der besonderen Verhältnisse seines Landes die angemessensten Modificationen vorzuschlagen.

Es tritt noch die Schwierigkeit entgegen, Männer zu finden, welche die griechische Sprache nach den Anforderungen des Organisationsplanes zu lehren geeignet sind, und deren so viele, dass sie für sämmtliche Gymnasien in Oesterreich genügen. Denn sehe ich auf die Oberflächlichkeit, mit welcher man bis jetzt das Griechische betrieb, so glaube ich nicht, dass man mit einem Male so viele Kenner des Griechischen finden wird, als man in Oesterreich braucht, wo sich ungefähr 120—140 öffentliche und Privat-Gymnasien finden, und jedes für die 28 vorgeschriebenen wöchentlichen Stunden im Griechischen wenigstens zwei Lehrer des Griechischen braucht.

Eine Folge davon würde sein, dass man auch wenig geeignete Männer anstellen würde, welche die griechische Sprache lehren würden wie bisher, ohne in ihren oder ihrer Literatur wahren Geist einzudringen, gegen die Absicht des Entwurfes und jedes gesunden Urtheiles.

Ich bemerke noch zum Ueberflusse, dass ich die griechische Sprache einzig ausschliesse aus der Zahl der Obligatlehrgegenstände, indem ich sogar mit aller Wärme empfehle, dass an jedem Gymnasium eine Professur derselben als eines freien Gegenstandes errichtet werden möchte für diejenigen, welche aus speciellen Gründen sich in ihr unterrichten möchten; denn diess ist vielleicht das einzige Mittel, um sie auf die rechte und vortheilhafte Weise beizubehalten.

Ferner indem man diesen Unterrichtsgegenstand frei gäbe, könnte man ihn für einige Schüler zur Pflicht machen, z. B. für diejenigen, welche Medicin und Theologie studiren wollen u. a., wie diess bisher mit der höhe-

*) Ist unrichtig, da derselbe Fall in Schlesien, Ostgalizien, Ungarn, Siebenbürgen, der Woiwodschaft, dem Küstenlande u. a. vorkommt.

ren Pädagogik und der Landwirthschaftslehre u. a. geschah. Auf diese Art würde es leichter sein geeignete Lehrer in genügender Zahl zu finden, weil für jedes Gymnasium nur einer nöthig sein würde."

So weit der Hr. Verf. Die Gründe, mit welchen er seine Vorschläge motivirt, scheiden sich deutlich in zwei Kategorien; die einen, der Natur der Sache selbst entlehnt, sollen erweisen, dass der Unterricht im Griechischen von den Gymnasien ohne deren wesentlichen Nachtheil verbannt werden **kann**, die anderen, von den speciellen Verhältnissen Dalmatiens hergeleitet, sollen darthun, dass in Dalmatien der Unterricht im Griechischen aufhören **muss** ein Obligatgegenstand für die Gymnasien zu sein.

Was die ersteren betrifft, so hängt natürlich die Schwierigkeit oder Leichtigkeit des Nachweises, dass der Unterricht im Griechischen entbehrlich sei, von dem Werthe ab, den man demselben beilegt, und von dem Beitrage zur allgemeinen Bildung, den man von ihm erwartet. Man kann nicht sagen, dass der Hr. Verf. in dieser Hinsicht sich seine Aufgabe besonders schwer gemacht hat. Zunächst wird es gewiss unseren Lesern auffallen, als **wesentliche** Motive zur Aufrechterhaltung des griechischen Unterrichtes zwei Zwecke nebeneinander gestellt zu finden, die an sich gar nicht miteinander in Vergleich kommen können, selbst noch ganz abgesehen vom pädagogischen Gesichtspuncte, der doch in diesen Dingen vor allem mafsgebend sein sollte. Dass man das Griechische deshalb an Gymnasien lernen sollte, weil in den wissenschaftlichen Terminologien vieles der Sprache desjenigen Volkes entlehnt ist, das jene Wissenschaften zuerst gründlich anbaute, das kann doch wohl niemanden im Ernste einfallen, der bei Einrichtung der Gymnasien die wirkliche Bildung der Jugend als Ziel betrachtet. Es ist wohl eine ganz erwünschte Folge von der Kenntniss der griechischen Sprache, dass viele Kunstausdrücke der Wissenschaft dem Lernenden nicht nur keinen fremden Klang haben, sondern oft, namentlich bei philosophischen Wörtern, in sich eine Geschichte der Entstehung und Ausbildung des betreffenden Begriffes enthalten. Aber es kann, wie gesagt, nicht davon die Rede sein, deshalb Zeit und Interesse der Gymnasialjugend für die griechische Sprache in Anspruch nehmen zu wollen, und darum war es auch leicht, diesen Grund, der gar nicht vorhanden ist, zu beseitigen.

Aber der Hr. Verf. nennt ja auch an erster Stelle: «*La conoscenza della letteratura greca con tutti i suoi corollari.*» Also der griechischen **Literatur** wird ein Werth beigelegt, der griechischen **Sprache** als solcher geschieht gar keine Erwähnung, als sei ihr Studium ohne Bedeutung. Diess muss, selbst abgesehen von der entschiedenen Unvollständigkeit in der Angabe der zum griechischen Unterrichte bestimmenden Motive, wenigstens einen Zweifel darüber erwecken, welcherlei Bekanntschaft mit der griechischen Literatur der Hr. Vf. sich eigentlich als *motivo principale* gedacht habe; denn von der oberflächlichsten Kenntniss von Namen und Werken griechischer Schriftsteller, welche wohl einen Schein des Wissens und eine Art von *cultura enciclopedica* (S. 9), aber keinen Beitrag zu wirk-

licher Bildung gibt, bis zur gründlichen Vertiefung in eine, immerhin nicht umfangreiche Zahl bedeutender, der Jugend angemessener Schriftwerke sind der Mittelstufen so viele, dass jene *conoscenza della letteratura greca*, die sich mit mehr oder weniger Recht auf alle deuten lässt, noch ziemlich unbestimmt bleibt. Welch grosse Bedeutung für die eindringende Kenntniss einer Literatur die Sprache einnimmt, dass mit ihr, trotz aller Tüchtigkeit der Uebersetzungen, doch die Hälfte des eigenthümlichen Wesens, der Duft jener Blüten verloren geht; welchen Werth es für den bildenden und erziehenden Zweck des Unterrichtes habe, dass man durch eigene Thätigkeit in jene Schriftwerke eindringe — dies alles scheint der Hr. Verf. nicht nach seinem ganzen Gewichte gewürdigt zu haben, indem er so bereitwillig die Uebersetzungen an die Stelle der Originale treten lässt. Indessen nicht bloss die Uebersetzungen, die lateinische Literatur ist ja *come uno specchio, in cui si riflette molta parte della greca*. Wie der Hr. Vf. diese Worte auch nachher versuchen mag zu beschränken, die Beispiele, durch welche er sie erläutert, legen ein unbestreitbares Zeugniss von ihrem Sinne ab. Wenn jemand glauben kann, dass er aus Virgil eine Ahnung von der Jugendfrische und Natürlichkeit homerischer Dichtung erhalten könne, wenn er in Cicero's philosophischen Abhandlungen, so wenig als dem Ref. einfällt, das eigenthümliche Verdienst dieser Schriften oder der virgilischen Dichtung irgend in Frage zu stellen, aber wenn er in diesen ein nur halb getroffenes Abbild der platonischen Dialoge oder der aristotelischen Forschungs- und Darstellungsweise glaubt finden zu können — um von Sokrates gar nicht zu reden, mit dem Ref. den Cicero darum nicht vergleichen kann, weil Sokrates zufällig nichts geschrieben hat — wenn jemand diess kann, so ist ihm nicht zu verdenken, dass er die griechische Sprache nicht mehr als Verpflichtung für die Gymnasialschüler will angesehen wissen; aber unter allen, welche die beiderseitigen Schriftwerke kennen und beide in ihrem eigenthümlichen Werthe zu schätzen wissen, wird er schwerlich jemand finden, der diesen Glauben mit ihm zu theilen vermag.

Die lateinische Literatur ist reicher, sagt der Hr. Verf., als die griechische; es ist von ihr mehr auf uns gelangt, als von der griechischen. Ob die Behauptung wahr ist, lässt sich sehr schwer entscheiden, da die Entscheidung von den Gränzen abhängt, welche man sich für solche vergleichende Berechnung stellt. Aber so viel auch von der griechischen Literatur unersetzlich verloren ist, so ist doch so viel übrig geblieben, dass von den trefflichsten Werken nur einen sehr kleinen Theil die Gymnasiasten lesen können, aber in ihnen Werke, welche gründlich gelesen einen unauslöschlichen, durch nichts anderes ersetzbaren Eindruck auf die gesammte Bildung ausüben werden.

Aber die Erfahrung, welche doch in Dingen der Praxis vor allem zu hören ist, sagt der Hr. Verf., beweist unwidersprechlich, dass es ganz unnütz ist, die griechische Sprache als Obligatfach den Gymnasien zur Last zu behalten; es ist ja bisher darin nichts gelernt worden, oder das wenige, was in sechs Jahren mühevoll gelernt war, hat sich im Augenblicke nach der letzten Prüfung rasch verabschiedet. Indem der Hr. Verf diesen Grund geltend macht, so möchte man fast glauben, er habe ganz vergessen, dass er wenige Seiten früher, S. 3—5, auseinandergesetzt, warum überhaupt bei dem früheren Systeme so wenig eindringend und gründlich gelernt wurde. Ueber den möglichen Erfolg des griechischen Unterrichtes ist durch eine Berufung auf die Erfahrung aus früherer Zeit gar nichts erwiesen und nichts zu erweisen; es hieng ja unvermeidlich von der Neigung des, die sämmtlichen Gegenstände behandelnden Classenlehrers ab, welchem Gegenstande er für die Schüler überwiegende Wichtigkeit geben wollte; dass das Griechische dabei fast ausnahms-

los höchst stiefmütterlich bedacht wurde, ist dem Hrn. Verf. schwerlich unbekannt. Uebrigens könnte man mit leichter Mühe den gleichen Erfahrungsgrund so ziemlich gegen alle bisherigen Lehrgegenstände der Gymnasien geltend machen. Wenn nun dieser Grund gar nicht in's Gewicht fallen kann, so ist dagegen sehr ernstlich in Erwägung zu ziehen, welche Folgen für ein erspriesslicheres Studium des Lateinischen die gleichzeitige Beschäftigung mit dem Griechischen haben kann, und welche Nachtheile für das Lateinische die Beseitigung des Griechischen jedenfalls haben muss. Das Verhältniss dieser beiden Unterrichtsgegenstände ist ein so enges und wesentliches, dass man den einen nicht aufgeben kann, ohne die Gründlichkeit des anderen zu gefährden, und wenn früher an den österreichischen Gymnasien der lateinische Unterricht nicht denjenigen Erfolg gehabt hat, den man nach der Stundenzahl zu erwarten berechtigt war, so liegt ein Grund davon, wenngleich nicht der einzige, darin, dass es in der Regel an einem eindringenden und dadurch wirksamen Betreiben des Griechischen fehlte.

Mögen die Leser der Ztschr. hiernach beurtheilen, ob der Hr. Verf. durch die aus der Natur der Sache entlehnten Gründe auch nur einigermasfen erwiesen hat, was er erweisen wollte, die Entbehrlichkeit des Griechischen für den Gymnasialunterricht; das Gegentheil davon ausdrücklich darzuthun hält Ref. nicht für nöthig; die Bedeutung des griechischen Unterrichtes für die Gymnasialbildung ist erst im vorigen Hefte auf einen ähnlichen Anlass mit Nachdruck hervorgehoben worden (Heft I. S. 80 ff), und der Hr. Verf. erkennt es ja selbst (S. 13) als eine ganz unbestreitbare Wahrheit an, dass kein gebildeter, wohlorganisirter Staat den Unterricht in der griechischen Sprache ganz aus seinem Unterrichtssystem verbannen könne, ohne einen gelehrten Frevel zu begehen. Diesen Unterricht aber etwa im wesentlichen von Gymnasien auf die Universität verschieben zu wollen, wie man nach der Aeusserung des Hrn. Verf.'s S. 14 fast schliessen möchte, hiesse doch nur ihn factisch aufheben; denn wer in denjenigen Jahren, die der Erwerbung allgemeiner Bildung gewidmet sind, nicht Zeit gehabt hat, über die Elemente des Griechischen hinaus zu kommen und an der Lectüré griechischer Schriftsteller Interesse zu gewinnen, der wird schwerlich später, wo sein Berufsfach ihn hinlänglich in Anspruch nimmt, die Musse finden, um mühsam die ersten Anfangsgründe nachzuholen.

Aber mag immerhin durch die bisher betrachteten Gründe nicht erwiesen sein, dass an Gymnasien überhaupt ohne wesentlichen Nachtheil der griechische Unterricht entbehrt werden könne, so kommen ja die von den eigenthümlichen Verhältnissen Oesterreichs und namentlich Dalmatiens entlehnten Gründe hinzu, und entscheiden nach dem Gesetze der Noth, dass man den griechischen Unterricht aufgeben m u s s. Ref. glaubt hierbei auf diejenigen Verhältnisse, welche Oesterreich überhaupt treffen, nicht eingehen zu dürfen; denn wenn der Hr. Vf. in allen den Kronländern, wo die Schüler ausser ihrer Muttersprache noch eine zweite Landessprache zu lernen haben, den griechischen Unterricht für unausführbar erklärt, so zeigt sich im Gegentheile, dass an vielen Gymnasien eben dieser Kronländer die Erweiterung, welche dem griechischen Unterrichte in dem neuen Organisationsplane zu Theil geworden ist, mit freudigem Eifer begrüsst und mit gutem Erfolge benützt wird. Ref. kann also in den Worten des Hrn. Verf.'s nicht die Interessen anderer Kronländer richtig vertreten finden, sondern glaubt nur dasjenige berücksichtigen zu dürfen, was D a l m a t i e n speciell betrifft.

Allerdings ist Dalmatien in Betreff der zu erlernenden Landessprachen in derselben schwierigen Lage, in welcher sich auch ein grosser Theil der übrigen Kronländer befindet (vgl. S. 162 Anm.). Bei der Mischung italiänischer und slavischer Bevölkerung ist es für einen jeden Bedürfniss, um

der gegenseitigen Verständigung willen, ausser seiner Muttersprache auch die andere Landessprache zu lernen; ausserdem ist das Erlernen der deutschen Sprache für jeden Oesterreicher nothwendig, welcher eine höhere Laufbahn im Staate zu betreten sucht. Hierin scheint freilich für die Jugend eine solche Belastung zu liegen, dass man ihr auf irgend eine Weise wieder eine Erleichterung verschaffen müsse, selbst auf Kosten eines an sich noch so wichtigen Unterrichtsgegenstandes. Indessen bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass den Schülern in Dalmatien im wesentlichen nicht mehr zugemuthet wird, als denen fast aller anderen Kronländer; denn die italiänische Sprache, mögen die Schüler sie als ihre Muttersprache sprechen, oder mögen sie dieselbe als zweite Landessprache schon vor dem Eintritte in's Gymnasium begonnen, im Verkehre häufig geübt haben und dann im Gymnasium zu lernen fortfahren, die italiänische Sprache ist zum Erlernen des Lateinischen eine so bedeutende Unterstützung, dass die Mühe des Lateinlernens gewiss um die Hälfte erleichtert wird. Die Erlernung der Formen und die formell logische Seite des grammatischen Unterrichtes erfordert zwar ungefähr die gleiche Aufmerksamkeit und Uebung, wie in den sonstigen Fällen, aber die Kenntniss der Wörter ist in einem so bedeutenden Umfange schon vorhanden, dass sich daran das noch fehlende sehr leicht anschliesst. Was an Zahl der Sprachen hinzukommt, das wird nach des Ref. Ueberzeugung in der Leichtigkeit des Erlernens, welche durch das Verhältniss zwischen dem Lateinischen und Italiänischen bedingt ist, vollständig wieder vergütet; und diess um so mehr, da ein eigenthümliches Sprachtalent fast allgemein an den Bewohnern dieses Landes anerkannt wird. Wer also den Organisationsplan den speciellen Verhältnissen Dalmatiens anpassen will, der hat gewiss sein Augenmerk nicht zunächst darauf zu richten, ob sich nicht irgend ein Lehrgegenstand ausschliessen lasse, um für die Sprachen des Bedürfnisses Platz zu machen, sondern hat vor allem zu untersuchen, ob für die Dalmatiner die Erreichung des gleichen Zieles im Lateinischen auch den Aufwand gleicher Zeit verlange, und ob sich nicht vielmehr, ohne das Ziel herabzusetzen, die Stundenzahl vermindern und dadurch für die in Dalmatien speciell erforderlichen, wenngleich durch den Lehrplan als freie Studien bezeichneten Gegenstände, Raum verschaffen lasse. Wenn übrigens in Dalmatien und ebenso in manchen anderen Kronländern der zur Mutter- oder Unterrichtssprache hinzukommenden Landes- und Reichssprachen zwei sind, so darf man doch dabei, um die den Schülern hieraus erwachsende Arbeit nicht zu überschätzen, einen Umstand nicht übersehen. Es wird nicht leicht vorkommen, dass diese zwei Sprachen für die Schüler im allgemeinen oder für die Wünsche und Bedürfnisse der einzelnen beide eine gleiche Bedeutung hätten, und darum mit gleichem Nachdrucke, in gleichem Umfange, durch eine gleiche Anzahl von Stunden und Classen hindurch betrieben werden müssten, sondern in der Regel wird die eine ein merkliches Uebergewicht der Bedeutung haben, während es für die andere genügt, so viele Kenntnisse erworben zu haben, dass man für das Bedürfniss des Verkehres ausreicht, und etwaige später eintretende höhere Forderungen auf der Grundlage der schon gewonnenen Elementarkenntnisse leicht durch ferneres Studium erfüllen kann. Einen solchen Unterschied zu machen da, wo überhaupt ausser der Unterrichtssprache noch zwei lebende Sprachen zu erlernen sind, dazu gibt der Organisationsentwurf nicht nur überhaupt die Möglichkeit, da diese Gegenstände nicht zu den Obligatfächern gerechnet sind, sondern beschränkt sogar ausdrücklich (§. 36) die eine Sprache auf eine geringere Anzahl von Classen, in welcher dieselbe zu betreiben sein würde. Werden diese Weisungen unter aufmerksamer Beachtung der factischen Verhältnisse mit pädagogischem Tacte benützt, so werden sich die Schwierigkeiten wesentlich mindern, und diejenigen Unterrichtsgegenstände, welche zunächst und überwiegend eine Sache des prakti-

schen Bedürfnisses sind, werden nicht ein solches Gewicht erhalten, dass dadurch, zum grossen Nachtheil der Gymnasien, die wesentlichen Mittel allgemein menschlicher Bildung beeinträchtigt werden müssten. — Wenn ferner der Hr. Verf. denjenigen österreichischen Gymnasien, an welchen eine zweite Landessprache zu lernen ist, die günstigere Lage der Gymnasien im nichtösterreichischen Deutschland entgegenstellt, so scheint dabei übersehen zu sein, dass an diesen die französische Sprache durchgehends schon von den unteren oder doch von den mittleren Classen an als Obligatlehrgegenstand eintritt, und an nicht wenigen Gymnasien für die oberen Classen zum Erlernen auch der englischen Sprache die Gelegenheit geboten und von einem bedeutenden Theile der Schüler benützt wird.

Der andere vom Hrn. Verf. vorgebrachte Grund der Noth klingt ebenfalls sehr entscheidend, aber schwindet bei genauerer Betrachtung fast in nichts zusammen. Man kann das Griechische nicht auf den Gymnasien lehren, sagt der Hr. Verf., denn dazu sind nicht die erforderlichen Lehrkräfte vorhanden. Nun lässt sich keinen Augenblick in Abrede stellen, dass die Vernachlässigung, welche die griechische Sprache an den österreichischen Gymnasien und Universitäten eine Reihe von Jahren hindurch erfahren hat, auf die Verbreitung tüchtiger Kenntnisse in diesem Fache den nachtheiligsten Einfluss ausgeübt hat. Indessen ist auf diesem wie auf anderen Gebieten, trotz der öffentlichen Vernachlässigung, doch im stillen von einzelnen gar manches gethan worden, was nun aus der Verborgenheit hervortritt und sich der Gelegenheit freut, ein weiteres Feld der Thätigkeit zu gewinnen. An den Gymnasien der übrigen Kronländer, deren höheres Unterrichtswesen bereits organisirt ist, ist für den Unterricht in der griechischen Sprache nicht eben ungenügender gesorgt, als für die anderen Lehrgegenstände, also für diese braucht sich der Hr. Verf. keine Sorge zu machen. Dass sie nicht an Lehrkräften Ueberfluss haben, wird für Dalmatien auch von keinem wesentlichen Einflusse sein; denn dass ein Deutscher, wäre er auch des Italiänischen und Slavischen vollkommen kundig, als Lehrer an einem Gymnasium Dalmatiens in der Regel nicht würde gern gesehen sein, das lässt sich als ein Factum für den Augenblick noch nicht in Abrede stellen, so sehr man auch wünscht und hofft, dass mit der innigeren Verbindung des gesammten Oesterreichs zu einem wahrhaften Ganzen solche Antipathien allmählich verschwinden werden. Also ist nur die Frage, ob Dalmatien für seinen eigenen, gewiss nicht bedeutenden Bedarf an den Gymnasien in Zara, Spalato und Ragusa — da man doch schwerlich mit dem Hrn. Verf. auf die 28 wöchentlichen griechischen Stunden zwei volle Lehrkräfte wird rechnen wollen, vgl. §. 93 des Org.-Entw. — aus eigenen Kräften zu sorgen nicht im Stande ist. Und diese Frage wird doch ein Dalmatiner gewiss nicht verneinend beantworten wollen, selbst wenn im gegenwärtigen Augenblicke sich nicht sogleich überall Rath schaffen liesse.

Indessen der Hr. Verf. will ja gar nicht das Griechische von den dalmatiner Gymnasien verbannt sehen, er will es nur aus einem Obligatstudium in einen freien Gegenstand verwandeln. Ref. will nicht die Berufung auf die bisherige Erfahrung in gleicher Weise benützen, wie es der Hr. Verf. gethan hat, sonst läge es nahe daran zu erinnern, was denn durch den Unterricht in der deutschen Sprache als einem freien Gegenstande in Dalmatien bisher erreicht sei; hoffen wir vielmehr, dass bessere allgemeine Einrichtungen des Schulwesens auch in dieser Hinsicht günstigere Erfolge erzielen werden. Aber das lässt sich nicht verkennen noch verschweigen, dass der Name eines freien Gegenstandes auf ein Gebiet übertragen ist, für welches er schlechterdings nicht passt. Als freie Gegenstände dürfen nur solche an Gymnasien behandelt werden, welche nicht aus dem allgemeinen Zwecke des Gymnasiums als nothwendige Mittel der zu erreichenden Bildung sich ergeben, sondern nur durch specielle prak-

tische Bedürfnisse der Schüler oder eines Theiles der Schüler bedingt sind. In die letztere Kategorie gehört — um noch nicht einmal von den Beispielen des Hrn. Verf., der Pädagogik und Landwirthschaftslehre zu sprechen — meistentheils in Ländern gemischter Sprache das Lernen einer zweiten Landessprache; indem diess nicht durch den allgemein von Gymnasien verfolgten Zweck geboten, wohl aber durch ein äusserliches Bedürfniss gefordert ist, so kann es in den meisten Fällen genügen, dass das Gymnasium die Möglichkeit zum Erlernen bietet, und es den Eltern der Schüler überlässt, für den so leicht in die Augen fallenden Vortheil ihrer Söhne zu sorgen. Die griechische Sprache unter die Zahl der freien Gegenstände stellen und ihr Erlernen etwa den zukünftigen Theologen und Medicinern zur Pflicht machen, heisst daher, von den factischen Folgen ganz abgesehen, schon im Principe nichts anderes, als den Werth dieser Sprache und Literatur als eines allgemeinen Bildungsmittels ganz verkennen, und sie bloss aus dem Gesichtspuncte eines äusserlichen praktischen Nutzens betrachten. Es bedarf wohl keiner weiteren Erörterung, wie sehr diess dem innersten Wesen der Gymnasien widerspricht.

Ueberblicken wir nochmals die Gründe des Hrn. Verf.'s, so ergibt sich, dass die aus den speciellen Verhältnissen Dalmatiens entlehnten allerdings factisch vorhandene Schwierigkeiten darlegen, Schwierigkeiten, die übrigens Dalmatien keineswegs allein treffen, und die sich, wie angedeutet wurde, durch eine mit pädagogischem Tacte getroffene Vereinfachung des Unterrichtes wesentlich mindern lassen, und schon an sich nicht so gross sind, wie der Hr. Verf. sie darstellt. Diese können unmöglich die Ausschliessung des griechischen Unterrichtes an den Gymnasien Dalmatiens entscheiden, ja man darf wohl annehmen, sie würden auch den Hrn. Verf. nicht zu solchen Vorschlägen bestimmt haben, wenn nicht schon die Ueberzeugung zu Grunde gelegen hätte, dass das Griechische ein unnützer Lehrgegenstand für die Gymnasien, eine blosse Last für die Schüler sei. Diese Ueberzeugung ist e r k l ä r l i c h aus der Art, wie dieser Gegenstand bisher an den Gymnasien betrieben wurde, durch die gänzliche Geringfügigkeit der Erfolge, die man erreichte, aber sie ist hierdurch nicht b e g r ü n d e t. Diess Vorurtheil gegen die griechische Sprache wird gewiss in Dalmatien verschwinden, wenn Lehrer, die dem Gegenstande gewachsen sind, das Interesse der Schüler für denselben zu gewinnen angefangen haben; dann wird sich zeigen, welche bedeutende Stelle unter den Bildungsmitteln der Gymnasien die griechische Sprache und die Lectüre griechischer Schriftsteller einnimmt, und die speciellen Schwierigkeiten werden sich als leicht besiegbar zeigen, sobald man einmal den auf Ueberzeugung gegründeten W i l l e n gefasst hat, die griechische Sprache an den Gymnasien ernstlich und nachdrücklich zu betreiben. Verbannt man dagegen die griechische Sprache von den Gymnasien, so beeinträchtigt man dadurch die auf der gegenseitig ergänzenden Beziehung der beiden classischen Sprachen und Literaturen beruhende Wirkung des philologischen Unterrichtes in solchem Maſse, dass man lieber sogleich consequent weiter gehen, das Lateinische ausschliessen, und statt des Gymnasiums eine höhere Bürger- oder Realschule errichten sollte. Und hiergegen ist gar nichts einzuwenden; höhere Bürger- und Realschulen, in rechter Weise entwickelt, sind ein wesentliches Glied in der Reihe der Mittelschulen und ein dringendes Bedürfniss für viele, für welche die blosse Volksschule nicht ausreicht, das Gymnasium dagegen zu viel Zeit zur allgemeinen Vorbildung in Anspruch nimmt, ohne dem von ihnen nothwendiger Weise zu berücksichtigenden praktisshen Bedürfnisse durchweg genügen zu können. Aber man beanspruche nicht für diese Classe von Mittelschulen Rechte, welche wesentlich den Gymnasien zustehen; man erhalte andererseits den Gymnasien ihre bildende und erziehende Thätigkeit in jeder Weise unverkümmert, und verlange nicht gleiche Rechte mit den übrigen Gymna-

sien für Lehranstalten, welche den Namen der Gymnasien beibehalten, aber wesentliche Leistungen derselben aufgeben wollen. Jede der beiden Arten von Mittelschulen, für sich und ihrem Charakter gemäss entwickelt, wird Segen bringen können; ein voreiliges Verschmelzen beider droht beiden Nachtheil *).

Ref. erinnert an diese Trennung von Gymnasium und Realschule, weil die Vorschläge des Hrn. Verf.'s auch noch in anderer Hinsicht, als in der Verbannung des griechischen Unterrichtes, den Charakter des Gymnasiums zu gefährden scheinen, nämlich im geschichtlichen Unterrichte.

(Der Schluss folgt im nächsten Hefte.)

Ergebniss der Maturitätsprüfungen im Schuljahre 18⁴⁹/₅₀.

XI. Galizien.

Es wurden am Schlusse des Schuljahres 18⁴⁹/₅₀	Am akad. Gymnasium zu Lemberg.	Am Dominic.- Gymnasium zu Lemberg.	Am Gymnasium zu Przemysl.	Am Gymnasium zu Tarnow.	Summa
für vollkommen reif erklärt . .	4	8	—	2	14
für reif erklärt	45	40	—	6	91
mit Berücksichtigung der Hindernisse des Studiums in den letzten Jahren für reif erklärt . .	14	3	4	10	31
zur Wiederholung d. Prüfung nach einem halben Jahre angewiesen	15	12	13	8	48
bei der mündlichen Prüfung waren nicht erschienen . . , .	35	18	35	2	90
Summa .	113	81	52	28	274

Lemberg, am ⁷/₁₈. December 1850.

Eduard Linzbauer, k. k. prov. Schulrath.   Dr. E. Czerkawski, k. k. prov. Schulrath.

XII. Bukowina.

Am k. k. Gymnasium zu Czernowitz im Kronlande Bukowina wurden am Schlusse des Schuljahres 18⁴⁹/₅₀:

für vollkommen reif erklärt	3
für reif erklärt	14
mit Berücksichtigung der bisherigen Verhältnisse für reif erklärt .	5
Zur Wiederholung der Prüfung nach einem halben Jahre angewiesen	2
zur Wiederholung nach einem halben Jahre angewiesen	3
Bei der mündlichen Prüfung sind nicht erschienen	6
Summa .	33.

Lemberg, am 7. December 1850.

Eduard Linzbauer, k. k. prov. Schulrath.

---

*) Vgl. I. Jahrg. 1. Heft S. 16—22; II. Jahrg. I. Heft S. 83 flg.

Berichtigungen zu Weinhold's mittelhochdeutschem Lesebuche.

Das von mir kürzlich herausgegebene mittelhochdeutsche Lesebuch ist im Drucke leider nicht so rein ausgefallen, als es für ein Schulbuch namentlich zu wünschen ist. Zu der nöthigen Beschleunigung der Abfassung und des Druckes traten mannichfache Hindernisse; ich konnte die Revision der Correcturbogen nur zum kleinen Theil besorgen und befand mich überdiess dabei in der Unruhe und Abgezogenheit, welche der krakauer Brand vom 18. Juli v. J. über mich gebracht hatte. So sind denn eine Menge Nachlässigkeiten in das Buch gekommen, welche mehr oder minder stören müssen. Es ist daher mein angelegentlicher Wunsch, dass alle Lehrer, welche sich meines kleinen Werkes bedienen, der nachfolgenden Zusammenstellung von Berichtigungen ihre Aufmerksamkeit schenken.

Krakau, im Januar 1851. K. Weinhold.

S. V. Z. 2 v. u. Aufgaben l. Ausgaben. — S. VII, Z. 6. v. o. 207 l. 297. — ebd. Z. 10. v. o. 1937 l. 1737. — S. VIII, 16. sind die Anführungszeichen zu streichen. — S. 6, 20 v. o. fprach l. fprach. — 7, 8 v. u. ernbót l. er enbôt. — 8, 4 v. o. Punct hinter ‚gefcham'. — 8, 11 v. u. gót l. got. — 8, 4 v. u. Personalpronom, l. Personalpronomens. — 10, 1 v. u. ungteiltez l. ungeteiltez. — 10, 12 v. o. der Punct hinter ‚mère' zu streichen. — 12, 10 v. o. fiwer l. fiuwer. — 12, 13 v. o. statt des Comma's hinter ‚bluot' ein Punct. — 12, 20 v. o. ez l. ez. — 12, 21 v. o. uf l. ûf. — 12, 4. v. u. p. lâzen l. zu lâzen. — 15, 2 v. o. dô l. do. — 15, 8 v. o. bei l. hei. — 15, 9 v. o. Punct hinter ‚man'. — 15, 20 v. o. fehlen die Anführungszeichen hinter ‚fin'. — 16, 12 v. o. hinter ‚ê' statt des Commas ein Punct. — 16, 25 v. o. Dô l. Do. — 17, 18 v. o. helfent l. helfent. — 18, 19 v. o. hinter ‚fi' fehlt der Punct. — 19, 1 v. o. zwelfen l. zwelfen. — 19, 20 v. o. fehlt hinter ‚lip.' das Anführungszeichen. — 19, 4 v. u. 71.6. l. 71b. — 20, 15 v. o. hinter ‚min' statt des Comma ein Punct. — 20, 12 v. u. ist vor ‚Überwinden' das Anführungszeichen zu tilgen. — 21, 9 v. o. viel l. vil. — 22, 7 v. o. fehlt hinter ‚muot' der Punct. — 27, 8 v. o. foldetz l. foldetz. — 36, 8 v. o. frientliche l. friuntliche. — 36, 12 v. o. bedorfte l. bedorfte. — 36, 16 v. o. Burgondeu l. Burgonden. 36, 11 v. u. fit l. fit. — 38, 16 v. u. recht l. reht. — 39, 8 v. o. dô l. do. — 40, 21 v. o. fehlt die Strophenzahl 2282. — 42, 15. v. o. willekomeu l. willekomen. — 42, 17 v. o. der l. der. — 42, 21 v. o. statt des Commas hinter ‚ungemach' ein Punct, ebenso Z. 8 v. u. hinter ‚lip'. — 43, 17 v. o. geniuzet l. geniuzet. — 46, 18 u. 23 statt des Semikolons ein Comma, ebd. 9 statt des Comma's ein Semikolon. — 46, 9 lese man: ‚Der zûn dûhte in ze hôch;' — 48, 1 m'n l. min. — 49, 21 v. o. hie l. hin. — 50, 20 Reinharte l. Reinharte. — 50, 27 eime l. eime. — 50, 7 v. u. müeze l. müeze. — 51, 17 kann statt ‚liez 'z' auch bloss ‚liez' geschrieben werden, was für ‚lie ez' stünde. — 52, 7 dâ l. da. — 52, 17 hinter ‚min' statt des Comma's ein Semikolon. — 54, 8. v. u. hinter ‚arbeit' statt des Comma's ein Semikolon. — 55, ist v. 652 ausgefallen: ‚dâ fazte fich her 'Ifengrin für,' — 55, 10 v. u. ein l. einen. — 55, 5 v. u. ginen l. ginen. — 56, 1 hinter ‚gefunt' ist das Comma zu streichen. — 56, 2 fp,rach l. fprach. — 56, 16 ‚'Isengrin fprach' l. ‚er fprach'. — 56, 5 v. u. ftück l. ftücke. — 57, 1 lies: er fprach «iu ift unverfeit. — 57, 6 v. u. lies: ‚ja ez, tûfent, die ich hân gefehen:' — 58, 7 drizic l. drizic. — 58, 21 lazen l. lâzen. — 59, 9 u. 12 statt des Comma's ein Semikolon. — 59, 22 ist die Conjectur J. Grimm's und W. Wackernagel's vorzuziehen: ‚do begunden im die vüeze engân' — 62, 11 vernemtz l. vernemt ez. — 62, 23 statt des Punctes ein Comma. — 63, 5 statt Semikolons einen Doppelpunct. — 63,

11 v. u. im l. ime — 65, 14 statt Comma ein Punct — 65, 2 v. u. ist die Parenthese auf ,übertraf er, zu beschränken. — 65, 1 v. u. gaʒen l. gâʒen. — 66, 9 statt Comma ein Punct. — 69, 15 meisterhaft l. meisterschaft. — 70, 16 gewâfeut l. gewâfent. — 71, 20 statt Punct ein Comma. — 71, 23 si l. sî. — 71, 3 v. u. hinter ,eine schönere sah' ein Doppelpunct. — 72, 16 v. u. ist das Comma zu tilgen. — 73, 9 becken l. becke. — 74, 5 v. u. hinter ,erhalten' ein Punct und ,wer' ist zu streichen. — 76, 6 statt Comma ein Punct. — 76, 19 duʒ l. daʒ. — 81, 13. dast l. da ist. — 82, 2 schouven l. schouwen. — 82, 3 ist l. ist. — 82, 8 v. u. ist der Doppelpunct zu tilgen. — 84, 17 diu l. din. — 84, 6 v. u. fehlt die Angabe: ,Lachmann 50, 19—51, 12.' — 86, 5. v. u. praes l. praet. — 88, 3 Iunc l. Junc — welher l. swelher. — 88, 6 lâ l. Lâ. — 89, 11 so, dafs l. so dafs. — 89, 8 v. u. juch l. iuch. — 90, 10 quâmen l. quâmen. — 90, 10 v. u. ist die Zahl 25 zu tilgen und für Hisal zu lesen Gisal. — 91, 2 Uf l. 'Uf. — 91, 8 ist das Comma zu streichen. — 92, 21 statt Doppelpunct ein Semikolon. — 93, 5 v. u. Winsbekei l. Winsbekin. — S. 94 fehlt die Angabe, dass Vridankes bescheidenheit von Wh. Grimm (Göttingen 1834) herausgegeben wurde. Dieser Ausgabe folgen die mitgetheilten Proben, und zwar findet sich das Stück ,von der werlde' bei Grimm SS. 30—33, ,von dem richen und armen' SS 40—43, ,von dem alter' SS. 51, 52, ,von vriunden' SS. 95—98, ,von dem tôde' SS. 175—178. — 94, 4 v. u. lôp l. lop. — 95, 13 Je l Ie. — 95, 9. v. u. rich l. riche. — 96, 11 iu l. in. — 96, 25 wazzers l. waʒʒers. — 96, 5 v. u. êr enmüeze l. er enmüeʒe. — 100, 3 wiser l. wise. — 100, 8 war l. swar. — 100, 9 selber l. selbem. — 100, 13 v. u. di l. die — hinter ,gar' ein Comma. — 100, 8 v. u. statt des Comma ein Doppelpunct. — 102, 9 Dâʒ l. Daʒ. — 105, 1 alle l. elliu. — 105, 8 heizet l. heiʒet. — 106, 10 hinter ,kinde' ein Punct. — 106, 8 v. u. frouwe l. frouwe. — 107, 1 wie l. wie. — 107, 11 v. u. di l. die. — 109, 9 für 12 und 14 l. 12 bis 14. — 109, 13 Grieshuber l. Grieshaber. — 112, 11 v. u. nântent l. nantent. — 112, 9 v. u. liute l. liute. — 113, 12 untʒe l. untze. — 114, 19 unge l. junge. — 118, 2 v. u. ist hinter ,dazu' ein Punct zu setzen und ,im' gross zu schreiben. — 120, 1 Einflufs l. Einflufs. — 120, 11 uud l. und. — 120, 21 briutê l. briute. — 122, 2 hb(a) l. hb(u). — 122, 14 v. u. gebjan l. gebjau. — 123, 19 faelic l. saelec. — 125, 12 Versbau's l. Versbaues. — 125, 16 verfalt l. farfalt. — 126, 16 kos l. kôs. — 126, 2 v. u. unverwandten l. urverwandten. — 129, 12 v. u. ungefügte i. angefügte und ,in' ist zu streichen. — 129, 10 v. u. get l. ges. — 129, 2 v. u. haft l. hâft. — 130, 13 entwikelt l. entwickelt. — 130, 23 snewès l. snêwes. — 131, 12 v. u. mis l. mifs. — 131, 8 v. u. ist statt des Doppunctes ein Comma zu setzen. — 132, 15 jehen l. jêhen. — 132, 9 v. u. der l. der. — 132, 8 v. u. f ehen l. stehen. — 132, 5 v. u hann l. kann. — 133, 9 v. u. des l. das — hinter ,Modis' ist das Zeichen zu streichen. — 134, 17 ist zu ,bauan' zu bemerken, dass das angegebene praeter. nur nach der Theorie aufgestellt ist, denn in den vorliegenden Denkmälern der goth. Sprache ist ,bauan' bereits zur schwachen Conjug. übergetreten. — 137, 13 zu n und i l. zu u und i. — 137, 21 ist zu bemerken, dass die Verba ,biten, sitzen, ligen' ihr Präsens schwach flectiren. — 137, 9 v. u. (i) l. (ê). — 137, 4 v. u. bewähren l. bewahren. — 137, 3 v. u. das reine n l. das reine u. — 138, 1 doppolter l. doppelter. — 138, 22 ist hinzuzufügen: das partc. praet. zeigt eine Abweichung von der reinen Erscheinung des Ablauts. Es hat nämlich nicht, wie das a der Flexion erwarten liesse, ei (i) im Stamme (steigans ahd. stiganêr), sondern kurzes i. In den ablautenden Zeitworten der I- und U-Classe hat diess Partic. seine höhere Bedeutung als *tempus thematicum* verloren und ist zu den abgeleiteten Bildungen getreten. Von dem Plural des praet. ind. gebildet, zeigt

es trotz des Flexionsvocales den Vocal jener Zeit. — 138, 1 v. u. ch l. ich. — hinter ‚stiegen‘ und ‚ritten‘ ist statt des Comma's ein Semikolon zu setzen. — 139, 9 sind die Klammern zu tilgen. — 139, 15 biuta l. biute. — 139, 20 e l. ē. — 140, 6 v. u. Kraft l. Kraft. — 141, 4 ist hinter ‚ai‘ in Klammer ‚ê‘ zu setzen. — 141, 12 dėdjau l. dėdjau. — 141, 18 Zusammensatz l. Zusammensetzung. — 143, 10. 11 entheben l. entſeben. — 143, 12 enthaben l. entſaben. — 143, 13 enthuop l. entſuop. — 144, 8 v. u. tarſl l. tarſt. — 152, 7 zongen l. zungen. — 153, 8 es l. ēs. — 154, 10 iu l. ir. — 154, 14 des l. dēs. — 154, 1 v u. jeneme l. jēneme. — 155, 8 Relalivum l. Relativum. — 155, 15 ſubſant. l. ſubſtant. — 159ᵇ, 1. v. u. ‚übrig — vorangehend‘, zu streichen. — die l. bei. — 160ᵇ, 15 begab l. begap. — 160ᵇ, 26 behuob l. behuop. — 161ᵇ, 15 beitan l. beitan. — 161ᵇ, 7 gebiȥen l. gebiȥen. — 162ᵃ, 18 boȥjan l. bóȥjan. — 163ᵃ, 3 v. u. diuȥan l. diuȥan. — 164ᵃ, 14 v. u. êbenhére l. ēbenhére. — 164ᵃ, 1 v. u. béru l. bērn. — 164ᵇ, 21 v. u. statt Comma ein Semikolon. — 165ᵃ, 8 v. u. Jemanden l. Jemandem. — 165ᵇ, 4 étes l. ētes. — 167ᵃ, 13 verwâlken l. verwalken. — 167ᵃ, 28 verch l. durchgehends ‚vērch‘. — 167ᵃ, 19. 18 v. u. verrer. verriſt l. vērrer. vērriſt. — 167ᵃ, 4 v. u. vėttich l. vēttich. — 169ᵃ, 21 v. u. gafuagi l. gafuogi. — 169ᵃ, 20 diu l. die. — 169ᵇ, 27 ganadôn l. ganâdôn. — 169ᵇ, 5. v. u. garuchjan l. garuohjan. — 172ᵃ, 16 hëtt l. hēlt. — 172ᵃ, 17 helit hēlm l. hēlithēlm. — 172ᵇ, 22 hoſe l. hohe. — 173ᵃ, 10 statt des ersten Semikolons ein Doppelpunct. — 173ᵇ, 17 v. u. hinter ‚erzeugte‘ ein Comma. — 174ᵇ, 4 ladin l. ladên. — 177ᵃ, 25. 28 statt des Semikolons ein Doppelpunct. — 178ᵃ, 2 pâlas l. palas. — 178ᵇ, 15 ist hinzuzusetzen: ‚riterlich adj. ritterlich, vortrefflich‘. — 179ᵃ, 26 statt Semikolon ein Doppelpunct. — 180ᵃ, 17 v. u. ſlâhen l. ſlahen. — 180ᵃ, 12 v. u. ‚nach‘ zu streichen. — 181ᵃ, 1 ſtrichen l. strichen. — 183ᵃ, 27 in Leben l. ein Leben. — 183ᵃ, 9 v. u. ungenade l. ungenâde. — 183ᵇ, 1 ist vorzusetzen: ‚unminne, ſchw. f. Gegensatz von minne: Lieblosigkeit. Unfreundlichkeit. — die st.-Form ist regelrechter. — 184, 12 walltòre l. walltòre. — 185ᵇ, 20 z le l. zâle.

Unterrichtssprache an den galizischen Gymnasien.

Der Erlass des Ministers des Cultus und Unterrichtes vom 12. Sept. 1850, betreffend die Regulirung der galizischen Gymnasien und die Sprachfrage an denselben (abgedruckt in dieser Zeitschrift, Jahrgang I. Heft XI., S. 862—865), hat zwischen der zu Krakau erscheinenden Zeitung »Czas« und der «Lemberger Zeitung» eine Polemik hervorgerufen. Gegen einen Artikel der ersteren (Nr. 271 v. J.) ist unter der Bezeichnung «Eingesendet» in letzterer (Nr 284 v. J.) ein Aufsatz gerichtet worden. Durch die Beschränktheit des Raumes behindert, beide Aufsätze diessmal unseren Lesern mitzutheilen, geben wir zunächst den in der «Lemberger Zeitung», und werden im nächsten Hefte den Artikel des «Czas» nebst einigen Bemerkungen über das in demselben enthaltene thatsächlich unrichtige folgen lassen. Obiger Aufsatz lautet:

«Die Zeitschrift «Czas» hat Nr. 271 unsere Anzeige von der am 2. November stattgefundenen Eröffnung der polnischen Parallelclassen am Dominicaner-Gymnasium seinen Lesern mitgetheilt, zugleich aber nicht unterlassen, einen Commentar beizufügen, welcher eine Polemik gegen den Erlass des Unterrichts-Ministeriums vom 12. Sept. l. J. Z. 7632 enthält.

Es ist unser Grundsatz, fremde Meinungen zu respectiren, darum fällt es uns nicht bei, dem Verfasser jenes Artikels übel zu nehmen, dass eine Ministerialverordnung nicht nach seinem Geschmacke ausgefallen ist. Jedoch erachten wir es als unsere Pflicht, einige von ihm falsch angegebene Thatsachen zu berichtigen, da unserer Meinung nach die Tagespresse zum wenigsten diese Rücksicht ihrem Lesepublicum schuldig ist.

Vorerst ziemt es sich, den Verf. darauf aufmerksam zu machen, dass der Hr. Minister durchaus nicht, wie er sich ausdrückt, die Philosophie dem Unterrichte in der deutschen Sprache aufgeopfert hat Im Gegentheile, wir können ihm mit wahrhafter Befriedigung versichern, dass der Hr. Minister den wichtigen Einfluss nicht verkennt, den die Philosophie, in der Muttersprache vorgetragen, auf die Entwickelung der geistigen Kräfte und auf die Bildung der Sprache selbst ausüben muss, und dass es zugleich in seiner Absicht lag, diesem Zweige der polnischen Literatur, welcher erst in unseren Tagen durch die rühmlichen Bemühungen einiger Schriftsteller neuen Aufschwung erhielt, Gerechtigkeit widerfahren zu lassen.

Dass die Geschichte eine nothwendige Basis der Erziehung ist, darin stimmen wir mit dem Verf. des erwähnten Artikels im „Czas" überein, leugnen jedoch, dass der Hr. Minister sie dem deutschen Sprachunterrichte aufgeopfert hat. Eine solche Behauptung könnte man nur dann für gegründet ansehen, wenn die Uebung in der deutschen Sprache zum Hauptzwecke des geschichtlichen Unterrichtes gemacht, und folgerichtig der deutsche Vortrag in diesem Fache schon in jenen Classen eingeführt würde, wo die Schüler, noch kämpfend mit sprachlichen Schwierigkeiten, ausser Stande sind, den Inhalt des Unterrichtes sich zum wahren geistigen Eigenthume zu machen. Im Gegentheile gieng der Ministerial-Erlass von ganz anderen Grundsätzen aus. Indem er die deutsche Sprache zur Unterrichtssprache für die Geschichte bestimmte, hatte er wohl die Absicht, der studirenden Jugend schon innerhalb der Schule Gelegenheit zu bieten, diese Sprache zu üben und sich darin zu vervollkommnen, hat jedoch zugleich, und zwar mit vieler Umsicht, verordnet, dass der geschichtliche Unterricht nicht früher als in der dritten Classe in deutscher Sprache ertheilt werde. Denn es will uns bedünken, als ob die Annahme, dass die Jugend, nach einem zweijährigen Lehrcursus der deutschen Sprache und nachdem sie die wichtigsten Schwierigkeiten darin überwunden, ohne Abbruch ihrer Bildung durch das Medium derselben in dem einen oder dem anderen Gegenstande den Unterricht empfangen wird, nicht allzukühn wäre. Da die Schüler in den folgenden Jahren ihrer Erziehung in der deutschen Sprache erstarken müssen, so wird der Gebrauch derselben für sie nothwendig leichter, und ihre Anwendung beim Unterrichte verschiedener Lehrfächer angemessener und erfolgreicher, so dass von einer Aufopferung eines so wichtigen Unterrichtszweiges, um das Erlernen fremder Sprachen zu ermöglichen, keine Rede sein darf.

Man könnte freilich den Einwurf machen, dass, wenn es sich um die Wahl und eine genaue Bestimmung der Lehrfächer handelte, welche in Hinkunft polnisch oder deutsch gelehrt werden sollten, die Geschichte aus denselben Gründen wie die Philosophie der Nationalsprache hätte überlassen werden sollen. Es sind diess nämlich nach der gewöhnlichen Meinung zwei Wissenschaften, welche hauptsächlich und unmittelbar auf die Entwickelung des Gedankens und die Bildung des Charakters einfliessen; es wäre daher nicht mehr als billig, als dass sie in der angebornen Sprache zu den jungen Gemüthern reden,

Wir läugnen diess nicht, jedoch scheint es uns nicht, als ob die Naturwissenschaften, die uns die Natur in ihrem Glanze, und die von einem höhern Gedanken durchdrungene Organisation zeigen, die uns ihre Geheimnisse enthüllen, und uns dieselbe verstehen, mit ihr gewissermaſsen verkehren lehren, einen geringeren Einfluss in dieser Richtung auf die Bildung des Menschen ausüben sollten. Wir glauben, dass Geschichte und die Naturwissenschaften auf diesem Gebiete gleichberechtigt sind: dass man aber gerade die Naturwissenschaften der Nationalsprache überlassen hat, darin sehen wir auch nur den guten Willen und die edlen Absichten des Hrn. Unterrichtsministers.

Es ist bekannt, dass das Feld der allgemeinen Geschichte in der polnischen Literatur verhältnissmäfsig nur wenig bebaut wurde. Ausser den Arbeiten Lelewel's besitzen die Polen in diesem Zweige bis jetzt nur wenig bemerkenswerthes: der grössere Theil der Geschichtschreiber bearbeitete die polnische oder slavische Geschichte. Der Grund hievon liegt in dem Charakter des polnischen Geistes. Wir finden darin weniger als anderwärts Hinneigung zu einer philosophischen Weltbetrachtung und Contemplation, zum Auffassen allgemeiner Kategorien, dagegen mehr Eignung zur Erwerbung exacter, specieller und praktischer Kenntnisse. Die Bearbeitung der allgemeinen Geschichte kann füglich nur das Resultat einer philosophischen Grundanschauung sein, die nicht so sehr die praktischen und ein unmittelbares Interesse habenden Seiten des Gegenstandes, als vielmehr die Entwickelung der absoluten, unter verschiedenen Gestalten sich offenbarenden Ideen berücksichtigt. Ausgezeichnete Männer haben auch bei den Polen bereits den philosophischen Gedanken angefacht, und dadurch den Weg zu einem weiteren Gedeihen der Wissenschaftlichkeit, und dem Begreifen der Geschichte vom philosophischen Standpuncte, von dem der Idee, gebahnt.

Der Mangel streng wissenschaftlicher Werke in dem Fache der allgemeinen Geschichte hat auch den Mangel von ursprünglich polnisch geschriebenen Lehrbüchern, namentlich solchen nach sich gezogen, die, ohne der Wissenschaftlichkeit Eintrag zu thun, in den höheren Gymnasialclassen gebraucht werden könnten, wenn wir nicht auf die Lehrbücher zurückgehen wollen, die in der letzten Hälfte des vorigen Jahrhunderts von den beiden Skrzetuski und von Wyrwicz herausgegeben wurden. Wir übergehen die Klagen der Gymnasiallehrer, die sich darauf bezogen, und erwähnen nur das Factum, dass am Lyceum bei St. Anna in Krakau schon seit Jahren das Lehrbuch von Kajdanow gebraucht wurde, welches nicht nur dem gegenwärtigen Standpuncte der Wissenschaften nicht entsprach, sondern ausserdem ursprünglich nicht polnisch, sondern russisch geschrieben war. Der verdienstvolle Poplinski gibt gegenwärtig in Posen eine allgemeine Geschichte heraus, welche jedoch bloss in den unteren Gymnasialclassen mit Nutzen gebraucht werden kann.

In den Naturwissenschaften besassen die Polen schon seit lange her bedeutende Forscher und Gelehrte, auch besitzen sie gegenwärtig einige Elementarwerke in diesem Fache, die in den Schulen angewendet werden können. Indem daher der Herr Unterrichtsminister den Umstand berücksichtigte, dass die Naturforschung gewissermafsen in dem polnischen Nationalcharakter liege, und in der Literatur dieser Nation schon bedeutende Fortschritte gemacht habe, beschloss er diese Tendenz des nationalen Geistes zu verstärken und, indem er innerhalb der Schule das gesammte Gebiet der Naturwissenschaften der Nationalsprache überliess, die junge Generation gewissermafsen zur weiteren Bebauung dieses Feldes aufzufordern. Dabei schien auch der genaue Zusammenhang der Naturwissenschaften mit den Gewerben, der Industrie, überhaupt mit dem täglichen Leben, wo der Gebrauch der Muttersprache gewöhnlich ist, Berücksichtigung zu verdienen.

Erwägt man nun alle die hier angeführten Umstände, und vergisst zugleich nicht, wie wichtig beim Schulunterrichte ein Lehrbuch ist, so muss man eingestehen, dass man bei der Bestimmung, welches von beiden Lehrfächern, Geschichte oder die Naturwissenschaften, in polnischer Sprache vorgetragen werden sollte, nicht besser wählen konnte, als der Herr Unterrichtsminister es that. Hierbei muss noch hinzugefügt werden, dass die Naturwissenschaften wegen ihrer engen Verbindung mit der Mathematik auch das Fach dieser letzteren nach sich gezogen hätten; im Gegentheile müssen viele Sachen historischen Inhaltes bei der Erklärung der Classiker und beim Vortrage der polnischen Literaturgeschichte pol-

nisch vorgetragen werden, wo sie sogar mit einer grösseren Genauigkeit und detaillirter entwickelt werden müssen, als diess beim Unterrichte in der allgemeinen Geschichte möglich wäre; so dass auch diess Fach für die Muttersprache nicht als gänzlich verloren betrachtet werden kann.

Den Grund, warum der Correspondent des «Czas» leugnet, dass man noch nach der letzten Ministerialverordnung die polnische Sprache in den westgalizischen Gymnasien Unterrichtssprache nennen kann, können wir durchaus nicht gewahr werden. Er sagt selbst, dass er diejenige Sprache als Unterrichtssprache ansieht, in welcher der grössere Theil und zwar der wichtigsten Lehrgegenstände gelehrt wird. In dieser Lage befindet sich doch die polnische Sprache in den westgalizischen Gymnasien. Um unsere Behauptung zu widerlegen, berechnet er die Lehrstunden in der achten Classe, wo die Stundenzahl, in denen der Unterricht deutsch ertheilt wird, in der That die Anzahl derjenigen Stunden, wo die polnische Sprache Lehrsprache ist, übertrifft; hütet sich jedoch auf eine ähnliche Berechnung der Lehrstunden in den niederen Classen einzugehen, wo dieselbe Genauigkeit im Zählen sein Räsonnement umgestossen hätte. Weiterhin nimmt er, ohne auch nur die Möglichkeit des Gegenfalles zuzulassen, an, dass die deutsche Sprache und Literatur durch alle Classen nur in deutscher Sprache gelehrt werde. Hätte sich der geehrte Correspondent erkundigen wollen, welche Instructionen die Lehrkörper von den Unterrichtsbehörden in dieser Beziehung erhalten haben, so hätte er sich überzeugen können, dass auch hier bis einschliessig zur sechsten Classe die Muttersprache die Grundlage des deutschen Sprachunterrichtes zu bilden hat. Denn anders ist es nicht wohl möglich eine fremde Sprache zu lehren, wenn man einen reellen Vortheil für die Schüler erzielen will. Nebstdem hatten die Unterrichtsbehörden auch die Absicht, den Einfluss der schönen und reichen Literatur Deutschlands auf die Bildung der Muttersprache, welche durch die Uebersetzung der classischen deutschen Schriftsteller eben so wie durch die Uebertragung der römischen und griechischen gewinnen muss, anzubahnen.

Der Correspondent grollt uns, dass wir die deutsche Sprache Amtssprache oder Regierungssprache schlechtweg genannt haben. Ohne den Absichten der Regierung irgendwie vorgreifen zu wollen, in wiefern sie in ämtlichen Angelegenheiten die Landessprache zur Anwendung wird bringen lassen, haben wir damals nur eine Thatsache aussprechen wollen, die zu leugnen es nicht möglich ist, und die wenigstens in den höheren Sphären der Regierung so lange als feststehend wird betrachtet werden müssen, als die Einheit und Centralisation Oesterreichs eine Thatsache sein wird. Diese aber wegzuleugnen dürfte nicht in der Macht des Correspondenten stehen.

Die Berufung des Correspondenten auf den ministeriellen Organisations-Entwurf für Gymnasien, und auf die Reichs- und Landesverfassung ist nicht angemessen und unhaltbar.

Der §. 17 jenes Organisationsentwurfes, der nebenbei gesagt nur ein Entwurf, und noch kein Gesetz ist, sagt, dass jede Landessprache Unterrichtssprache am Gymnasium sein könne, woraus nicht folgt, dass sie diess, und zwar ausschliesslich, sein müsse. Im Gegentheil fügt derselbe Paragraph in einem der weiteren Absätze ausdrücklich hinzu, dass, wenn die Bedürfnisse der Bevölkerung, die bei der Anstalt vorzugsweise betheiligt ist, es erheischen, auch zwei Unterrichtssprachen gleichzeitig in verschiedenen Abtheilungen des Gymnasiums oder bei verschiedenen Lehrgegenständen in Anwendung kommen können. Dass aber die Kenntniss und die Uebung in der deutschen Sprache für die galizische Bevölkerung ein Bedürfniss ist, diess kann man, die Aufrichtigkeit vorausgesetzt, nicht leugnen. Sogar unsere Besorgniss, die dem Correspondenten des

«Czas» überflüssig erscheint, dass nämlich viele Eltern, die an den polnischen Gymnasien dem deutschen Vortrage eingeräumte Stundenzahl zu gering finden, und auf ihre Einrichtung so lange mit einem gewissen Misstrauen blicken dürften, bis nicht der Erfolg die Ungegründetheit desselben nachweist, war nicht eitel, sondern stützte sich, wie wir diess verbürgen können, auf Facten und eine unparteiische Würdigung derselben. Auch darf man sich darüber nicht wundern, dass die Eltern die Erziehung ihrer Kinder stets von der praktischen Seite mehr betrachten, und wünschen, dass die darauf verwendeten Auslagen einen greifbaren Nutzen bringen. Daher rührt es, dass früher und noch jetzt in vielen Privaterziehungsanstalten viele Gegenstände nicht polnisch, sondern französisch gelehrt werden, um auf diese Weise den Personen, die einst in Salons glänzen sollen, eine grössere Fertigkeit in der letzteren Sprache ermöglichen. Der Herr Unterrichtsminister hat den Mittelweg eingeschlagen. Während er einerseits den praktischen Anforderungen der Landesverhältnisse Rechnung tragen wollte, verkannte er auch nicht die Wichtigkeit einer nationalen Erziehung, und gab der Landessprache ein bedeutendes Uebergewicht an den polnischen Gymnasien, obwohl der Correspondent des «Czas» diess allen Thatsachen zum Trotz wegzuläugnen sucht.

Am unhaltbarsten scheint uns aber die Berufung des Correspondenten auf diejenigen Puncte der Verfassung zu sein, worin die Pflege der Nationalität allen Volksstämmen Oesterreichs gewährleistet wurde. Denn hierdurch hat die Regierung nicht die Pflicht einer positiven Einwirkung auf die Entwickelung der nationalen Besonderheiten, sondern nur die Pflicht, jede Nationalität, die sich durch ihre eigenen Kräfte entwickelt, zu schützen, übernommen. In Uebereinstimmung damit räumt der Organisationsentwurf für Gymnasien jedem Reichsbürger das Recht ein, Gymnasien zu gründen, in denen es ihm freistehen wird, die Landessprache auf der breitesten Grundlage als Unterrichtssprache einzuführe, wenn ihm diess mit den Bedürfnissen der ihm anvertrauten Jugend vereinbar scheinen wird.

Ein anderes Verhältniss tritt bei Staatsgymnasien ein. Hier ist es die Pflicht der Regierung, in Verbindung mit der Landesvertretung alle Rücksichten, die bei der Einrichtung der Lehranstalten mafsgebend sein können, die moralischen und materiellen Bedürfnisse der Bevölkerung, wozu unstreitig auch die Pflege der Nationalität, jedoch nicht ausschliesslich, gehört, gehörig zu erwägen, und darnach vorzugehen, nicht aber unpraktischen Träumereien nachzujagen, und dadurch die Vorwürfe der die Dinge kalt beurtheilenden Majorität auf sich zu laden.»

Berichtigungen. H. I., S. 19, Z. 8 v. u., l. den Zweck st. dem Zwecke; — S. 41, Z. 20 v. u., l. altsl. st. altfr.; — S. 44, Z. 20 v. o., hat „vordem“ wegzubleiben; — S. 47, Z. 19, v. u., l. wenigstens st weniger — ebend. Z. 8. v. u., l. einem st. diesem; — S. 81, Z. 16 v. u., l. derlei Erfolge st. dabei Erfolge.

Diesem Hefte sind zwei Beilagen, Inserate und Bücheranzeigen enthaltend, beigeheftet.

b. Statistische Mitth

Statistische Uebersicht über die Gymnasien
Schlusse des Schulj

XI. Galizien und Lodomerien mit dem

Ort des Gymnasiums	Director, ob geistlich oder weltlich	Lehrer: Ordentliche Lehrer geistl.	Ordentliche Lehrer weltl.	Supplenten geistl.	Supplenten weltl.	Neben-lehrer geistl.	Neben-lehrer weltl.	Summa	Anzahl der Sc: I.	II.	III.
Lemberg (akad. Obergymn.)	1 weltlich	1	5	4	7	—	4	22	136	110	107
„ (Dominicaner- „)	1 weltlich	2	4	3	7	—	4	21	114	65	65
Przemysl	1 weltlich	1	6	3	3	—	3	17	92	55	54
Stanislawow	1 weltlich	1	2	1	3	—	—	8	78	74	48
Bučzačz	1 geistlich	6	—	–	—	—	—	7	76	44	54
Sambor	1 weltlich	1	1	1	6	—	4	14	85	49	53
Tarnow	1 geistlich	—	3	1	6	—	—	11	45	48	43
Tarnopol	1 weltlich	—	2	2	5	—	—	10	95	34	44
Rzeszow	1 weltlich	1	3	—	3	—	—	8	68	63	43
Březan	1 weltlich	1	2	3	—	—	1	11	56	41	37
Sandec (Neu-) . . .	1 weltlich	—		1	4	—	1	9	41	30	30
Bochnia	1 weltlich	1	1	1	4	—	2	10	30	28	19
Krakau	1 weltlich	1	7	1	9	—	4	23	85	95	61
	11 weltl. 2 geistlich 13	16	41	21	57	—	23	171	—	—	—

Anmerkung 1. Das Gymnasium zu Stanislawow hat im J. 1851 1851 bereits 8 Classen. — Das Gymnasium zu R besetzt.

ilungen.

er österreichischen Kronländer, am
hres 1850.

rossherzogthume Krakau.

üler nach den einzelnen Classen						Unter diesen zahlen Schulgeld	Anzahl der Schüler nach den verschiedenen Religionsbekenntnissen				
lasse											
IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	Summa		röm. katholisch	griechisch	protestantisch	jüdisch	armen. kathol.
103	51	54	150	111	822	153	405	326	6	83	2
60	67	57	50	81	559	170	416	119	—	24	—
63	44	27	73	59	467	131	263	194	—	10	—
50	35	51	—	—	336	86	147	157	—	14	18
44	52	41	—	—	311	67	136	170	—	5	—
46	29	36	—	—	298	83	143	149	4	1	1
37	29	27	39	28	296	57	282	1	1	12	—
31	22	17	19	—	262	74	144	74	1	43	—
40	23	21	—	—	258	79	244	3	—	11	—
33	19	31	—	—	217	47	103	98	1	15	—
27	24	26	—	—	178	27	156	21	—	1	—
21	27	14	—	—	139	32	139	—	—	—	—
51	42	58	54	—	446	—	408	—	4	34	—
—	—	—	—	—	4589	—	2986	1312	17	253	21

ereits 7, das Gymnasium zu Tarnopol im Schuljahre
ièz ist mit Priestern aus dem Orden der Basilianer

Beilage

zur

Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien.

(II. Jahrgang II. Heft.)

Erklärung.

Herr A. Wilhelm in Troppau hat in dem VIII. Hefte d. I. Jahrgs dieser Zeitschrift S. 612—615 meine „lateinische Grammatik für die unteren Classen der Gymnasien" recensirt. Seinem Urtheile nach habe ich in dieser Grammatik ein Beispiel aufgestellt, wie ein solches Lehrbuch nicht beschaffen sein soll. Ferner sollen Mangel an übersichtlicher Anordnung, dürftige Breite, Unklarheit und Ungenauigkeit das Buch schlecht empfehlen. Endlich bemerkt der Recensent, dass Ungenauigkeit und theils systematische, theils zufällige und unbewusste Zerworfenheit einerseits, und Unvollständigkeit des Vortrages, so wie Geschraubtheit des Ausdruckes andererseits auch die Syntax für Schulen nicht geeignet erscheinen lassen. „Dahin führen die kranken Träume von tanzenden Ideen!" ruft er einmal in seiner Erbitterung über das schlechte Buch aus. Bei einem so harten Urtheile über ein Buch, das jahrelange grammatische und lexikalische Studien voraussetzt, sucht man natürlich nach einer Beweisführung. Aber statt dieser finde ich, dass der Recensent meine Eintheilung der Wörter nicht verstanden, dass er meine Reihenfolge der Casus und Declinationen nicht begriffen, dass er die Bedeutung des Zusatzes zu den beiden Hauptregeln des Declinirens verdreht, dass er die Behandlung der dritten Declination durch Angabe einer blossen Bemerkung in ein falsches Licht gesetzt, dass er in der Uebersichtstabelle über das Geschlecht der Wörter der dritten Declination auch die vier übrigen Declinationen gefunden, dass er über die Aufzählung aller (nicht bloss „möglichst aller irgend auffindbaren") Verba geeifert und dem Leser vorenthalten hat, wie und warum diess geschehen sei, dass es ihm etwas neues ist, dass die Präpositionen zu den Adverbien gehören, dass er endlich gänzlich verschweigt, dass die Syntax, wie es der Fortschritt erfordert, eine Satzlehre enthält. Auf diese Puncte stützt sich jenes Urtheil. Ein Buch eiligst durchfliegen, einige Randbemerkungen machen, und sich hinsetzen, um über dasselbe den Stab zu brechen, aber das Gute im ganzen und einzelnen zu verschweigen, das heisst recensiren. Doch bin ich dem Recensenten für die Angabe einiger geringer Versehen, es sind deren drei, welche durch die Eile des Druckes veranlasst worden und leicht zu verbessern sind, sehr dankbar. Ueber die drei ersten Paragraphen will ich nicht mit ihm rechten, denn einmal kommt es ganz darauf an, wie sie der Lehrer zu benutzen versteht, sodann aber betreffen sie zu sehr das Princip des Unterrichtes in fremden Sprachen. Wer noch nicht weiss, dass die heutige Formenlehre auf ein Lautsystem und die Syntax auf den Satz basirt sein muss, sollte eigentlich nicht wagen über eine Schulgrammatik zu sprechen. Uebrigens verweise ich den Recensenten, so wie diejenigen, welche

das Buch nicht kennen, vielleicht aber jene Recension gelesen haben, auf die Angabe des Planes desselben und die Ausführung einzelner Puncte auf Gersdorf's Repertorium. — —

Leipzig, am 18. December 1850.

Gustav Mühlmann.

Hr. Dr. G. Mühlmann macht mir in voranstehender «Erklärung» den Vorwurf, ich hätte über seine «lateinische Grammatik für die unteren Classen der Gymnasien» (im VIII. Hefte des 1. Jahrganges S. 612—615) mir ein absprechendes Urtheil erlaubt, ohne dasselbe zu begründen. Er verweist mich «auf die Angabe des Planes des Buches und die Ausführung einzelner Puncte in Gersdorf's Repertorium.» Es ist gewiss seltsam, jemand, der ein Buch gelesen hat, auf eine Anzeige desselben hinzuweisen, damit er Plan und Ausführung kennen lerne! Ich habe indessen jene Selbstanzeige des Verfassers in Gersdorf's Repertorium gelesen, und zum Ueberflusse auch das Buch noch einmal durchgesehen; kann aber nur wiederholen, was ich gesagt habe. Die Grammatik ist für die unteren Classen der Gymnasien geschrieben, und von diesem Standpuncte aus (obwohl auch die wissenschaftliche Basis derselben keine so feste ist, als der Hr. Verf. meint) beurtheile ich sie, und finde sie für Schulen nicht geeignet. Dass sie es nicht sei, diess, glaubte ich, werde aus dem wenigen, was ich in jenem, nicht vorzugsweise über diese Grammatik, sondern über Schulgrammatiken überhaupt geschriebenen Aufsatze zur Begründung meiner Behauptung angeführt habe, genugsam zu ersehen sein. Ich finde darum auch jetzt eine weitläufige Besprechung des Buches nicht nothwendig, will aber doch noch einiges nachtragen.

Ein Lehrbuch soll das nothwendigste, und zwar bestimmt, deutlich und kurz enthalten; Erklärung und Ausführung des angedeuteten ist Sache des Lehrers. Gegen diesen Grundsatz, dessen Richtigkeit der Hr. Verf. wohl zugeben wird, verstösst seine Grammatik gar häufig. Dahin rechne ich z. B. Erklärung der Bedeutungen wie S. 3: «Selbstlaute, *Vocales*, von *vocalis* ertönend, lautend,» oder S. 7 «*concreta* von *concrescere*, *abstracta* von *abstrahere* abziehen.» Wozu wäre denn der Lehrer da, der übrigens ungeachtet dieser nichtssagenden Uebersetzung doch die eigentliche Erklärung des Begriffes nach der Wortbedeutung erst geben muss?

S. 4, §. 10 heisst es: «Diejenige Sylbe in einem zwei- oder dreisylbigen Worte, bei deren Aussprache sich die Stimme am meisten erhebt, ist die betonte Sylbe, während bei den übrigen die Stimme tiefer erscheint.» Ist diese Ausdrucksweise nicht gesucht? Und ist die Satzform nicht logisch unrichtig? Der ganze §. konnte in vier Zeilen alles nöthige sagen, nämlich dass und warum (und gerade davon sagt er nichts) nicht «jedes Wort einen Ton hat,» sondern in jedem Worte eine Sylbe vor den übrigen Sylben betont ist. Das folgende von dem Zeichen des Tones finde ich überflüssig; der Schüler merkt das Zeichen, wenn er es gesehen hat. Und wozu hier von dem Accente in der griechischen Schriftsprache reden? Und ist der Zusatz: «die Lehre von dem Accente heisst Accentlehre» nothwendig?

S. 6, §. 14 «die ersteren, die mittleren, die letzteren;» ist hier der Comparativ richtig gebraucht?

Diese Bemerkungen betreffen die ersten Seiten der Einleitung und der Flexionslehre. Sie liessen sich in gleicher Weise über die Flexionslehre ausdehnen, wollte ich von der Aufforderung des Hrn. Verf.'s, Belege für mein Urtheil zu bringen, Missbrauch machen. Doch es wäre Schade um den Raum; ich lasse daher die Flexionslehre in Ruhe und hebe nur noch einiges von der Syntax heraus.

§. 114. «Das Subject wird durch ein substantivisches Wort (d. i. nach dem in der «Flexionslehre» gesagten durch ein Substantiv oder durch ein substantivisches Fürwort) dargestellt (ein gesuchter Ausdruck!), das Prädicat (von *praedicare*, beilegen [!]) durch ein attributives, mit Ausnahme des Adverbium.» Was macht nun der Schüler aus den Beispielen: *bonus laudatur*, *honestum laudatur*, *inhonesta vituperantur?* Der Lehrer hat viel zu ergänzen und, was schlimmer ist, zu berichtigen!

§. 115. *Dicunt*, *dicebant*, *dicent*, *ambulabant*, *credimus* u. s. w. können nicht für Beispiele gelten, aus denen zu ersehen wäre, wie das deutsche man im Lateinischen auszudrücken sei. Dazu müssen wenigstens bekleidete Sätze gewählt werden; und oft lässt sich der Unterschied nur aus dem Zusammenhange der Rede erkennen. Uebrigens ist auch zwischen der 3. Person des Plural in der activen Form und dem Passiv (unser Buch spricht nur von der 3. Person Singul.) ein Unterschied, den die alte Grammatik einfach und gut angibt, Hr. M. aber nicht berücksichtiget hat. Die angegebene Regel ist zu unbestimmt und mangelhaft, und von den Beispielen müssen mehrere als ganz falsch ausgeworfen werden. Dass im §. 112 von Anschauungen und im §. 115 vom Urtheile gesprochen wird, wovon im früheren nie die Rede war, ist einer der Beweise, wie wenig System, trotz dem Streben des Hrn. Verf.'s darnach, durch das Buch geht.

§. 116. «Die Satztheile werden zuvörderst durch Attributive erweitert.» Mit dem «Erweitern» ist nichts gesagt Ein Buch, welches in den ersten Worten der Vorrede verspricht, «die Sprache als einen lebendigen Organismus darzustellen,» sollte die Nothwendigkeit der Erweiterung wenigstens andeuten. — «Das Subject, sowie jedes Substantivum im Satze u. s. w.» Wie ist man nach dem §. 114 berechtiget, ausser dem Subjecte noch andere Substantive im Satze zu suchen?

§. 117. «Das Prädicat kann durch ein Adverbium (nach §. 16, II., 3 *adverbia*, insbesondere *praepositiones*) erweitert werden.» «Statt eines Adverbs steht der Nominativ eines andern attributiven Wortes (hier ist wieder der §. 16 fatal) bei dem Prädicat u. s. w.» Die alte Grammatik nennt diesen Nominativ geradezu Prädicat, die neue Factitiv; und beide sprechen gewiss richtiger und bestimmter, als Hr. M.

§. 117, *b*. «Wenn das Prädicat einen Comparativ mit der Copula enthält, so muss der Gegenstand, mit welchem das Subject verglichen wird, durch *quam* (als) angereiht, oder derselbe ohne *quam* im Ablativ stehen.» Ist das die einfache, klare, natürliche Sprache eines Lehrbuches, und für Anfänger? Und ist die Regel nicht höchst mangelhaft? «Letzteres findet nur dann statt, wenn der durch *quam* angereihte Gegenstand im Nominativ oder Accusativ steht.» Ist nicht auch diese Angabe höchst unvollständig? Und ist es nicht Zerworfenheit, wenn hier von der Vergleichung mit und ohne *quam* die Rede ist, und §. 119 abermals? Man könnte auch fragen, ob denn hier (S. 103) *quam*, und unter *c*) die negativen Adverbien an der rechten Stelle stehen; aber vom §. 116 an wird über die «Satztheile» gesprochen, und diese sind allerdings ein breiter Hut.

§. 118. «Die Satztheile werden zweitens durch Conjunctionen erweitert.» Ich bitte den Hrn. Verf., doch zu bedenken, was er hier sagt! Jede Conjunction weist auf zwei Urtheile hin. — Das unter *a*) und *b*) gesagte ist breit und unklar, dabei unvollständig.

Was soll der Schüler aus dem §. 119 lernen?

Vom §. 120 an folgt die Casuslehre. Diese wichtige Lehre als Anhängsel einer grösseren Partie zu behandeln, kann überhaupt dem Unterrichte wenig förderlich sein, abgesehen von den Inconsequenzen der Anordnung, da sich nicht alle Theile in das System ungezwungen fügen. In unserem Buche treffen wir ausserdem unbestimmte Fassung mancher

Regeln und Unterlassung der Angabe ihrer Beschränkung, Unvollständigkeit und oberflächliches Zusammendrängen mehrerer Beziehungen unter einem unbestimmten weiten Begriffe; z. B. §. 121, *b*, *d*; §. 122; mehrere Regeln von §. 123; und nach dieser «systematischen» Anordnung folgen erst im §. 124 «über den Gebrauch der Casus noch einige besondere Bemerkungen.»

Ich glaube genug gesagt zu haben, und verweise den Leser, der sich genauer überzeugen will, auf das Buch selbst.

Nur eines muss ich noch bemerken: die Grundsätze, welche für eine Grammatik der Muttersprache gelten, können schwerlich Anwendung finden bei der Grammatik einer fremden Sprache, insbesondere für Anfänger.

Troppau. A. Wilhelm.

Erste Abtheilung.

Abhandlungen.

Materialien zu einer Schulgeographie des österreichischen Kaiserstaates.

IV.

Skizze des Herzogthumes Bukowina.

Name, Lage, Gränzen. Bukowina d. i. Buchenland (von buk, Rothbuche) heisst eigentlich nur ein Theil des Herzogthumes, nämlich die Gegend von Storozynetz und Panka, über Lukawetz und Berhometh bis gegen Wischnitza, wo längs des Serethflusses ausgedehnte Waldungen sich hinziehen. Der Name wurde erst im Jahre 1777 nach der Verbindung der Bukowina mit der österreichischen Monarchie dem ganzen Lande beigelegt *). — Als nämlich Maria Theresia nach der Besetzung Galiziens die Nothwendigkeit einer besseren Arrondirung der nordöstlichen Reichsgränze, so wie einer sicheren Verbindung der neu erworbenen Länder mit Siebenbürgen erkannte, trat sie in Unterhandlungen mit der Pforte wegen Abtretung des zum Fürstenthume Moldau gehörigen suczawer und tschernoutzer Districtes. Durch die Tractate v. 7. Mai 1775, 12 Mai 1776, 25. Febr. u. 2. Juni 1777 wurde dieser Wunsch erfüllt, und die so gewonnene Provinz, der man den erwähnten

*) Die Ableitung des Namens Bukowina von covinus, Streitwagen, deren Vaillant in seinem Werke: *La Romante etc.* Paris 1845 erwähnt, lässt sich schwer erweisen.

Namen gab, anfangs unter eine militärische Administration gestellt, dann im J. 1786 durch K. Joseph II. der politischen Verwaltung untergeordnet und mit Galizien vereinigt. Durch das Verfassungspatent vom 4. März 1849 wurde aber diese Vereinigung wieder aufgelöset, und der zum Herzogthume erhobenen Bukowina die langersehnte selbständige Stellung gewährt.

Dieses Kronland liegt zwischen dem 47. und 49° nördlicher Breite und zwischen dem 42. und 44° östl. Länge, und umfasst einen Flächenraum von 183 □ M. Es gränzt gegen N. an Galizien, gegen O. an Bessarabien und die Moldau, gegen W. an Galizien, Ungarn und Siebenbürgen, gegen S. an die Moldau und Siebenbürgen. Im Osten, in der Nähe von Gogolina (Nowosielitza) ist ein *triplex confinium*, wo die Gränzmarken Oesterreichs, Russlands und der Moldau zusammenstossen.

Gebirge. Flüsse. Die nordöstlichen Ausläufer der Karpathen durchschneiden das Land und senken sich in östlicher und südöstlicher Abdachung. Die höchsten Spitzen sind im südlichen und südwestlichen Theile des Landes: der Rareul, Dschumaleu, Ouschor (wegen seiner Eiform), Suchard, Plosko, Magura, Plescha, Bobaika, deren Höhen aber noch nicht vermessen wurden, und daher nicht mit Bestimmtheit angegeben werden können; 4.000 Fuss dürften sie keinesfalls übersteigen. Die Partien in den Gebirgen sind wegen ihrer imposanten Felsenmassen, noch unbetretenen Urwälder und herrlichen Thäler merkwürdig. Auch in der Bukowina finden sich kleine Alpenseen, Meeraugen genannt, weil sie nach der Meinung der Gebirgsbewohner mit dem Weltmeere in Verbindung stehen; doch sind sie zu klein, als dass sie mit den ebenso genannten Gebirgsseen der westlichen Karpathen verglichen werden könnten.

Die wichtigsten Flüsse des Landes sind: der Pruth, *τόν τε Σκύθαι Πόρατα καλέουσι, Ἕλληνες, δὲ Πυρετόν.* (Herod. IV. 48.) Gewöhnlich hält man ihn für den Hierasus der Alten, obgleich einige Geographen unter diesem den Sereth verstehen, der bei Herodot *Ὀρδησσός* heisst. Der Pruth entspringt auf den galizischen Karpathen, unweit Mykuliszyn in der Bezirkshauptmannschaft Nadworna, betritt die Bukowina bei Waschkoutz, wo er den Czeremosch aufnimmt, fliesst bei der Hauptstadt vorbei, verlässt das Land bei Nowosielitza, und eilt durch das Fürstenthum

Moldau der Donau zu. Da seine Ufer meist flach sind, und für seine Regulirung noch nichts geschehen ist, so leiden die Umgebungen häufig durch Ueberschwemmungen. Sein vorzüglichster Nebenfluss ist der Czeremosch; er entsteht aus zwei Gebirgswässern, dem weissen in der Bukowina entspringenden, und dem schwarzen aus Galizien kommenden Czeremosch, bildet die Westgränze des Landes, und mündet bei Waschkoutz, der galizischen Gränzstadt Sniatyn gegenüber, in den Pruth.

Der Dniester (Tyras, Danaster) entspringt auf den galizischen Karpathen (unweit von Lutowiska, sanok. Bezirkshauptmannschaft, nahe dem Quellengebiete des Sanflusses), bildet die Nordgränze des Herzogthumes, betritt bei Onuth Bessarabien und strömt dem schwarzen Meere zu.

Der Sereth oder Syreth entspringt bei Bursukeu in der Bukowina, fliesst anfangs nördlich, nimmt dann bei Berhometh eine östliche, weiterhin eine südöstliche Richtung, verlässt die Bukowina bei Gura Molnitza und ergiesst sich in die Donau.

Seine Nebenflüsse sind: 1) die Suczava, die den Karpathen entströmt, anfangs nördlich, dann östlich, endlich gegen Süden bei der Stadt gl. N. vorbei fliesst, und in der Moldau mit dem Sereth sich vereinigt. 2) Die Moldawa, mit dem Gebirgsflusse Moldawitza. 3) Die Bistritza (von dem slavischen Worte bystrý, rasch, aufbrausend, ein oft vorkommender Fluss- und Ortsname), gewöhnlich die goldene Bistritza genannt, wegen des in derselben befindlichen Waschgoldes.

Da das Bette dieser Flüsse durchaus ungeregelt ist, so werden sie nur mit Flössen zur Befriedigung des nächsten Bedürfnisses befahren. In den Jahren 1842 u. 1843 ist auf Veranlassung der bukowiner Cameralgefällenverwaltung ein Versuch zur ausgedehnteren Beschiffung der Bistritza und des Sereth nach der Moldau gemacht, aber nicht wiederholt worden.

Der Fischfang deckt den Bedarf des Landes und die Forellen der Gebirgswässer sind vortrefflich. Unter den wenigen Teichen sind die grössten bei Zastawna, Toporoutz, Stawczan und Juzynetz.

Klima, Landesbeschaffenheit, Producte.

Das Klima der Bukowina ist, der Lage des Landes nach, gemäſsigt, aber oft rauh und häufigem Wechsel unterworfen. Der

Winter ist meist streng und anhaltend; auf den kurzen Frühling folgt ein heisser Sommer mit oft kühlen Nächten, und ein gewöhnlich recht angenehmer Herbst. Das Land, obgleich sehr gebirgig, ist doch überaus fruchtbar. Es liefert alle Arten von Getreide, besonders türkischen Weitzen oder Kukuruz, woraus die Nationalspeisen Malai und Mamaliga (Polenta) bereitet werden. Bemerkenswerth ist auch der häufig gebaute Buchweizen, der aus dem Oriente stammt und daher Heidekorn, auch tatarka (von den Heiden, Tataren) oder hreczka (grečzka, von den Griechen) genannt wird. Die Obstcultur lässt noch viel zu wünschen übrig. Bei Russ, Uideslie und Chilischeni an der Suczawa wird Wein gebaut. Bedeutend ist die Viehzucht, welche, durch die trefflichen Alpenweiden gefördert, von den Gebirgsbewohnern, den Huzulen, betrieben wird. Das Erträgniss des Bodens entspricht aber keineswegs der Trefflichkeit desselben, weil die Landwirthschaft von der in anderen Provinzen erreichten Vollkommenheit noch gar zu weit entfernt ist. Eine ehrenvolle Ausnahme machen einige wenige Privatbesitzer, und besonders die vom Militär-Aerar gepachtete Religionsfondsherrschaft Radautz, wo eine treffliche Rural-Musterwirthschaft sich befindet, und auch ein kais. Gestüte unterhalten wird. Ausser dem letzteren sind noch Privatgestüte zu Zadowa, Lukawetz, u. a. — In den Gebirgen finden sich viele, jedoch dem allgemeinen Gebrauche entzogene Salzquellen, ferner Koch- und Steinsalz zu Kaczika, Eisen bei Jakobeni, Stulpikani und Berhometh am Sereth, Kupfer bei Poschorita und Fundul Moldovie, silberhältige Bleierze bei Kirlibaba. Von Mineralquellen sind bloss die Schwefelquellen bei Jakobeni und St. Onufrei, und mehrere eisenhältige Quellen bei Dorna zu bemerken, welche aber nur von der nächsten Umgebung benützt werden. Der Säuerling bei Dorna Niagra wird versendet und gerne mit Wein vermischt getrunken. Bei Lopuschna am Sereth, in einer schönen Gebirgsgegend, ist eine zur Sommerzeit ziemlich besuchte Badeanstalt, wo für Molken- und Kaltwasser-Bäder gesorgt ist.

Strassenzüge, Industrie, Handel. Von der galizischen Gränzstadt Sniatyn bis zur siebenbürger Gränze führt eine (mit Ausnahme einer kurzen und darum unbegreiflichen Unterbrechung bei Illischestie) vorzüglich gut unterhaltene, 35 Meilen lange Hauptstrasse, welche besonders über den Berg Mestika-

nestie, zwischen Valle Putna uud Jakobeni, erst in neuerer Zeit terrassenförmig ausgeführt wurde. Die zweite Hauptstrasse ist die verdeckte Militärstrasse, so genannt, weil sie grossentheils durch Wälder führt. Sie geht von Duboutz am Pruth über Storzoynetz, Wikow und Solka nach Gurahumora, wo sie sich mit der ersten Commerzialhaupstrasse verbindet. Eine zweite Verbindung dieser beiden Hauptstrassen geschieht durch die Strasse von Sereth über Radautz nach Mardzina. Von der Hauptstadt führt eine Strasse über Kotzmann nach Zalefsczyk in Galizien, eine andere über Kamena nach Storozynetz, und von da über Panka, Zadowa, Lukawetz nach Wischnitza, endlich von diesem Marktflecken über Putilla in die radautzer Herrschaft und über die Gebirgsgegend Luczina nach Kirlibaba.

In industrieller Beziehung können in der Bukowina nur die Bergwerke erwähnt werden. Im Jahre 1840 lieferten diese 16.606 Ct. Roh-, 2.325 Guss-, 15.323 Ct. Stab-, 1.321 Ct. Stangen- und 88 Ct. Wascheisen, ferner 2.022 Ct. Kupfer, 892 Mark 10 Loth Silber und 1.029 Ct. Blei *). Die Thätigkeit der Gewerken, besonders in den nach den neueren Fortschritten des Bergbaues betriebenen Werken des Bergwerkeigenthümers Manz von Mariensee lässt eine zunehmende Steigerung dieses Industriezweiges erwarten. Wenn man noch die in der goldenen Bistritza betriebene Goldwäscherei und die Glashütten zu Krasna, Fürstenthal und Carlsberg erwähnt, die aber nur ein gewöhnliches Product erzeugen, so ist in Bezug auf Industrie alles gesagt.

Der Handel ist theils Ausfuhr-, theils Transitohandel. Letzterer ist ziemlich bedeutend, da alle Gattungen von Fabriks- und Manufactur-Erzeugnissen aus Deutschland und den westlichen Provinzen Oesterreichs, besonders aus der Residenzstadt, durch die Bukowina nach der Moldau und nach Russland verführt werden. Der Activhandel beschränkt sich auf die Ausfuhr der Bergwerksproducte, des Holzes und des Glases. Nicht zu übersehen sind die Viehmärkte, besonders zu Sadogura, wo oft 18 bis

---

*) Ich folgte, wo keine neueren Daten zu Gebote standen, dem Werkchen: Die Bukowina, von Theophil Bendella, Rector am bischöfl. Seminarium zu Czernowitz. Mit 6 Lithographien nach Originalzeichnungen von J. Schubirss. Wien, 1845. H. F. Müller's Kunsthandlung.

20.000 Rinder, zum Theile aus dem Lande selbst, meist aber aus Bessarabien und der Moldau zum Verkaufe gebracht werden.

Bewohner, Religion und Nationalität. Die Conscription vom J. 1846 zählte in den 3 Städten, 284 Märkten, Dörfern und Weilern der Bukowina 370.673 Einwohner, und zwar 307.497 nicht unirte Griechen, 2.016 Raskolniken *), 766 nicht unirte Armenier, 6.710 Protestanten, 30.304 römisch- und armenisch Katholische, 11.799 griechisch Katholische (unirte Ruthenen) und 11 581 Israeliten. Die Gesammtzahl muss jedoch viel höher angenommen werden, da die Israeliten weit zahlreicher sind, aber auf die verschiedenste Weise der Zählung sich zu entziehen wissen.

Der Nationalität nach sind die Bewohner der Bukowina Romanen, Ruthenen, Polen, Deutsche, Ungarn, Armenier, Russen, Zigeuner und Juden. Da jedoch bisher eine genaue Classification nach der Nationalität nicht stattgefunden hat, so lassen sich die einzelnen Zahlen nach den Angaben in Bezug auf die Religion nur annäherungsweise bestimmen. Es dürften demnach die Russen (Raskolniken) und Israeliten in der oben bemerkten Zahl, die Ungarn mit 6.200, Deutsche, Polen, Armenier und Zigeuner mit 38.876, Romanen mit 156.000, und ebensoviel Ru-

---

*) Raskolniken, Abtrünnige, oder wie sie sich selbst nennen, Starowierci, Altgläubige, sind die Glieder einer Secte der nicht unirten Griechen in Russland, welche die zur Zeit des Czars Alexei Mihailowicz in der Mitte des 17. Jahrhundertes von dem Patriarchen Nikon veranlassten Reformen im Kirchengesange, den Kirchenbüchern u. dgl. nicht annehmen wollten. Da sie bis auf Alexander I., der ihnen zuerst Duldung angedeihen liess, hart verfolgt wurden, so verliessen viele von ihnen das Land ihrer Väter und zogen nach Polen und Preussen. Auch K. Joseph II. nahm eine Schar solcher Flüchtlinge in die Bukowina auf, wo sie in drei abgesonderten Dörfern ungestörte Religionsfreiheit und ihren Grundsätzen gemäfs, welche ihnen Blutvergiessen verbieten, die Befreiung vom Militärstande geniessen (A. h. Entschliessung vom 9. October 1783). Von einem ihrer Anführer bei der Auswanderung, Philipp Pustofwiat, heissen sie Philipponen, und von dem Dorfe Lipoweni in der Bukowina Lipowaner.

Ausführlicheres über sie findet sich in meinem Aufsatze in den österreichischen Blättern für Literatur und Kunst. J. 1847. Nr. 313.

thenen anzunehmen sein. Die grosse Zahl der Ruthenen erklärt sich durch die häufigen Einwanderungen derselben aus Ostgalizien bis zum Jahre 1830, um sich der Recrutirung zu entziehen, welche in der Bukowina erst mit Hofkanzleidecret vom 26. Nov. 1829 eingeführt wurde.

Nach der Nationalität ist auch die Sprache verschieden, doch so, dass fast alle Bewohner des Herzogthumes neben ihrer Muttersprache noch einer zweiten und dritten Landessprache mächtig sind. In den Städten wird vorherrschend deutsch und polnisch, in den ungarischen Coloniedörfern Andrásfalva, Hadikfalva, Josephfalva, Istensegits, Loudonfalva und Fogadisten ungarisch, in dem Gebirge längs des Czeremosch und zwischen dem Pruth und Dniester vorherrschend ruthenisch, in den Thälern des Sereth und der Suczava, dann von da bis an die siebenbürger Gränze [mit Ausnahme der in den Berg- und Hüttenwerken beschäftigten Sachsen (aus Siebenbürgen) und Zipsern (aus dem nördlichen Ungarn), welche deutsch sprechen] romanisch gesprochen. Die letztere, die eigentliche Landessprache, ist eine Tochter der lateinischen, eine Schwester der italiänischen, französischen und spanischen Sprache.

Für die religiösen Bedürfnisse der Bekenner der orientalischen Kirche sorgen der Bischof (Wladika) der Bukowina, zwölf Erzpriester und die erforderliche Curatgeistlichkeit. In der Verwaltung der Diöcesangeschäfte steht dem Bischofe das Consistorium zur Seite. Für den Regularclerus bestehen drei Klöster *).

Die römisch-armenisch- und griechisch-katholischen Bewohnern des Herzogthumes sind der lemberger lateinischen, armenischen und ruthenischen Erzdiöcese einverleibt. Die römisch-katholischen haben einen Dechant zu Czernowitz und einen Vicedechant zu Suczawa, die griechisch-katholischen einen Dechant zu Czernowitz und einen Vicedechant, derzeit zu Hliboka, die augs-

*) Die gr. n. u. Pfarrgeistlichkeit ist zum Theile mit liegenden Gründen, sogenannten Sessionen, deren jede aus 44 Joch besteht, dotirt. Durch die Bewirthschaftung derselben wird aber der Seelsorger seinem eigentlichen Berufe entzogen, und für den Grundsteuerfonds machen gegen 300 Curatien einen nicht unbedeutenden Ausfall.

burgischen Confessionsverwandten Pastoren zu Czernowitz und Milleschcutz, die helvetischen zu Andrásfalva, die Israeliten den Landes-Rabbiner, die nicht unirten Armenier und Philipponen ihre besonderen Priester.

Bildungs- und Humanitäts-Anstalten. Ausser der theologischen Lehranstalt zu Czernowitz und dem Diöcesan-Seminarium ebendaselbst (seit 1828), in denen für die Ausbildung des orientalischen Clerus gesorgt wird, bestehen in der Bukowina: ein Staatsgymnasium (seit 1808) jetzt mit acht Classen, ein Präparanden-Institut für Volksschullehrer und eine Unterrealschule zu Czernowitz, drei Hauptschulen zu Czernowitz, Sereth (erst im Beginn) und Suczawa, Mädchenschulen zu Czernovitz und Suczawa, und 42 Trivialschulen, unter welchen acht von den Protestanten auf ihre eigenen Kosten unterhalten werden. Die unverzügliche Vermehrung dieser Volksschulen, so wie ihre Regelung nach dem nationalen Bedürfnisse ist dringend nothwendig *). Von anderen Humanitätsanstalten finden sich hierlands nur ein geburtshilfliches Institut zu Czernowitz, zwei Civilspitäler und zwei Armen-Institute zu Czernowitz und Suczawa.

Politische Landes-Eintheilung. Durch die Verordnung des h. Ministeriums des Inneren vom 8. Oct. 1850 wurde das Herzogthum Bukowina in Gemässheit der a. h. Entschlies-

*) Es ist Schade, dass gerade jetzt, wo das allgemeine Streben darauf gerichtet ist, auch die Nationalität der für Bildung so empfänglichen Romanen zu heben und ihrem sprachlichen Interesse Rechnung zu tragen, eine Spaltung unter ihnen selbst über die Schriftzeichen sich ergeben musste. Wenn es gelingen könnte, die lateinischen Buchstaben in der romanischen Sprache, deren Natur sie so ganz angemessen, allgemein einzuführen, so wäre das unstreitig ein unberechenbarer Gewinn für die Romanen selbst und alle, die die Sprache derselben sich aneignen wollen. Der Grund, der früher gegen die lateinische Schrift bestand, dürfte wohl in unserer Zeit keine Rücksicht mehr verdienen. Als nämlich auf dem Concilium zu Florenz (1439) mehrere gr. orientalische Bischöfe mit der römischen Kirche sich unirt hatten, entstanden deshalb auch unter den Romanen mancherlei Unruhen, die endlich zur Folge hatten, dass alle mit lateinischen Buchstaben geschriebenen Bücher verbrannt, und die kyrillische Schrift allgemein eingeführt wurde.

sung vom 29. Sept. 1850 in sechs, der Statthalterei zu Czernowitz unmittelbar untergeordnete Bezirkshauptmannschaften abgetheilt.

Merkwürdige Orte: I. In der Bezirkshauptmannschaft Czernowitz: Czernowitz, die Hauptstadt des Herzogthumes, am rechten Ufer des Pruth, über den eine hölzerne Jochbrücke führt, an einer Anhöhe gelegen, der Sitz der Statthalterei, des bukowiner Landesgerichtes mit einem berggerichtlichen Senate und der Bezirksgerichte I. und II. Section, einer Bezirkshauptmannschaft, Cameralgefällen-Bezirksverwaltung und des Landes-Militär- auch Gränz-Commado's. Czernowitz ist auch der ordentliche Sitz des bukowiner Landtages und Landesausschusses. In geistlicher Beziehung sind hier der griechisch-orientalische Bischof, das Consistorium, ein römisch-katholischer und ein griechisch-unirter Landdechant, ein armenisch-katholischer, vier griechisch-orientalische Pfarrer, ein evangelischer Pastor und der israelitische Landes-Rabbiner. Humanitäts- und Bildungsanstalten sind ein k. k. theologisches Studium in vier Jahrgängen für die n. u. Griechen nebst einem Seminarium für 50 Alumnen, ein Staatsgymnasium von acht Classen *), ein Präparanden-Institut für Volksschullehrer, eine Unterreal-, eine Haupt-, Mädchen- und Trivialschule, ein Armen-Institut und ein städtisches Spital. Die Landeshauptstadt mit ihren vier Vorstädten zählt gegen 20.000 Einwohner. Unter den Gebäuden ragen hervor die griech. orientalische Kathedralkirche (im Inneren noch unvollendet), das Rathhaus mit einem Thurme und schönem Saale, das grosse Militärspital, das Gymnasialgebäude und einige Privathäuser. Die lateinische Pfarr- und Decanatskirche ist für die römisch-katholische Bevölkerung viel zu klein, und hat, ausser einem Altarblatte von dem lemberger Maler Schweikart, nichts sehenswerthes; eben

---

*) Das Gymnasialgebäude hat die Inschrift: *Doctrinæ et Virtuti Franciscus I.*, und in dem Conferenzzimmer der Professoren ist ein schönes Bild dieses Gründers der Lehranstalt in Lebensgrösse, ein Geschenk mehrerer bukowiner Gutsbesitzer, so wie im Statthaltereigebäude ein prachtvolles lebensgrosses Bild K. Ferdinand I., gewidmet von dem Gutsbesitzer von Romaschkan. Interessant ist auch das Chronograph der Militär-Hauptwache: SVb sIgnIs IosephI seCVnDI eXCVbantI MILItI.

so wenig die griechisch-katholische Kirche, obwohl die neue Bilderwand (Ikonostasis) sich gut ausnimmt, aber in künstlerischer Beziehung nur geringen Werth hat. Die Stadt Czernowitz verdankt ihr Emporkommen erst der österreichischen Regierung; in historischer Rücksicht ist daher nur die Zusammenkunft K. Franz I. mit K. Alexander von Russland am 5. October 1823 denkwürdig. Uebrigens ist Czernowitz auch der vorzüglichste Handelsplatz des Landes, obgleich die beiden hier gehaltenen Jahrmärkte kaum eine Erwähnung verdienen.

Belustigungsorte in der nächsten Umgebung sind der ausgedehnte, schöne Volksgarten, die neue Schiefsstätte mit ihrem geschmackvoll decorirten Saale, das Wäldchen Horecze mit einer kleinen, auf Kosten der russischen Kaiserin Katharina II. erbauten orientalischen Kirche, und der Berg Cäcina, auf dem vormals die Ruinen eines Schlosses gezeigt wurden, über dessen Ursprung und Zerstörung aber nichts bekannt ist. Von diesem Berge eröffnet sich eine schöne Uebersicht des Pruththales und der Gegend am linken Ufer dieses Flusses.

Sadogura, ein Marktflecken, der Sitz des Bezirksgerichtes, unweit vom linken Pruthufer, mit einer Trivialschule, einem sehenswerthen Schlosse und grossen Viehmärkten. Der Name bedeutet „Gartenberg," weil hier ein gewisser Baron Gartenberg während des Krieges zwischen Russland und der Pforte in den Jahren 1768—1774 russische Münzen geprägt und den Ort mit protestantischen Handwerkern und mit Juden, die aber jetzt beinahe die einzigen Bewohner sind, colonisirt haben soll.

Bojan, ein Marktflecken mit einem Contumaz- und Gränzzollamte, dann einer Trivialschule. Zuczka, der Hauptort der gleichnamigen Cameralherrschaft, mit einer Verwaltung. Storozynetz am Vereinigungspuncte der meisten bukowiner Strassen, der Sitz eines Bezirksgerichtes.

II. In der Bezirkshauptmannschaft Kotzmann: Kotzmann, der Hauptort der gleichnamigen Religionsfondsherrschaft, an der nach Zalefsczyk führenden Strasse, der Sitz der Bezirkshauptmannschaft, eines Bezirksgerichtes und einer Trivialschule. Zastawna, mit einem grossen Teiche, Bezirksgerichte und Trivialschule.

III. In der Bezirkshauptmannschaft Wischnitza: Wischnitza, ein Marktflecken am Czeremosch, gegenüber der galizischen Stadt Kutty, der Sitz der Bezirkshauptmannschaft und eines Bezirksgerichtes. Waschkoutz am Czeremosch (zum Unterschiede von dem gleichnamigen Dorfe am Sereth), ein Marktflecken mit einem Bezirksgerichte, einer Trivialschule und einer Papierfabrik, die aber nur ein mittelmäfsiges Erzeugniss liefert. In der neu erbauten griechisch-orientalischen Pfarrkirche ist die schöne Ikonostasis sehenswürdig. Berhometh am Sereth (zum Unterschiede von dem an der Commerzialhauptstrasse gelegenen Dorfe Berhometh am Pruth) der Hauptort desjenigen Landestheiles, der vorzugsweise „Bukowina" heisst. Dazu gehört Lopuschna, in einer herrlichen Gebirgsgegend am Sereth, wo jetzt eine besuchte Molken- und Kaltwasser-Heilanstalt eingerichtet ist. Das früher hier befindliche Eisenwerk wird nicht mehr betrieben. Auf der Gebirgskuppe Stissok eröffnet sich eine prächtige Rundschau. Dolhopole, ein Dorf am Czeremosch, von dem der ganze Bezirk (Okoll) den Namen russisch-kimpolunger Okoll hat; denn Dolhopole ist der ruthenische Name für Kämpolung oder Kimpolung (*campus longus*). Dieser Bezirk zieht sich längs der Westgränze von Wischnitza bis gegen den Berg Bobaika hin, ist von den Huzulen, Gebirgsbewohnern ruthenischer Abstammung, bewohnt, und stand früher unter der Oberleitung eines eigenen Dworniks, bis er später in drei Grundherrschaften (Dominien) zerfiel, und jetzt einen Theil der Bezirkshauptmannschaft Wischnitza bildet. Putilla, im südlichen Theile des Okolls, schon im Hochgebirge, der Sitz eines Bezirksgerichtes.

IV. In der Bezirkshauptmannschaft Suczawa: Suczawa, am Fl. gl. N., die alte Hauptstadt der Moldau, bevor Stephan der Grosse seine Residenz nach Jassy verlegte, jetzt eine stark gesunkene Stadt mit kaum 6.000 Einwohnern, von deren früherer Grösse nur die Ruinen des fürstlichen Schlosses und die noch vorhandenen vielen Kirchen Zeugniss geben. Die Johanneskirche ist von dem genannten moldauischen Fürsten gestiftet. In der Metropole zum heil. Georg ruht der Landespatron der Bukowina, der h. Johannes Novi. Er hatte in Akierman (Alba Julia, Bialygrod, in neuerer Zeit bekannt durch die hier am 25. Sept. 1826 zwischen

Russland und der Türkei geschlossene Uebereinkunft) den Martyrertod erlitten, und sein Leichnam wurde unter dem Woiwoden Alexander dem Guten nach Suczawa, von da unter Stephan dem Grossen nach Jassy, endlich bei einem Einfalle der Tataren durch Johann Sobieski (1686) nach Zolkiew in Galizien übertragen, bis er unter K. Joseph II. nach Suczawa zurückgebracht wurde. Zu seinem Grabe wallen viele Andächtige. Den vielfachen Einfluss, welchen die Könige Ungarns auf die Moldau nahmen, kann auch der Umstand beweisen, dass man zur Zeit der Uebernahme der Bukowina von Seite Oesterreichs über einem Fenster des alten Schlosses in Suczawa das ungarische Wappen in Stein gehauen gefunden hat. Dermalen ist Suczawa der Sitz der Bezirkshauptmannschaft, eines Bezirksgerichtes, einer Haupt- und Mädchenschule, und hat eine neu erbaute, schöne Pfarrkirche für die römisch Katholischen. Nahe bei Suczawa liegt Zamka mit einer armenischen Kirche, von Wällen umgeben, wo der polnische Kronfeldherr Sobieski vor seinem Siege über die Tataren 1667 sich verschanzt hatte, und Skeja, früher eine Vorstadt von Suczawa, wie schon der Name andeutet, jetzt eine abgesonderte Ortschaft. Bemerkenswerth ist noch, dass die nicht unirten Armenier, Nestorianer und Eutychianer, in Suczawa, wo sie ihre eigene Schule haben, im J. 1418 von Alexander dem Guten aufgenommen worden sind, und seither daselbst freie Religionsübung geniessen. Dragomirna, ein jetzt zweckmäfsig restaurirtes griechisch-orientalisches Kloster, unweit von Suczawa, an der Landesgränze, bewohnt von Kalugern (*καλοὶ γέροντες*), welche, wie alle Mönche der griechischen Kirche, nach der Regel des h. Basilius des Grossen in abgesonderten, aber von der Ringmauer des Klosters eingeschlossenen Zellen leben. An ihrer Spitze steht ein Igumen (*ἡγούμενος*). Die Kirche, bis nun zu die schönste im Herzogthume, ist von dem auch hier ruhenden Metropoliten der Moldau, Athanasios Krimka, um das J. 1611 gestiftet worden. Bossancze, südlich von Suczawa, mit einem Contumazamte. Von hier beginnen die Weinberge, die sich über die bukowiner Gränze durch die Moldau bis an die Donau hin erstrecken. Die besten Gattungen des moldauischen Weines sind die von Kotnar und Odobestie. Bajaschestie, mit einem Rastellamte an der südlichen Landesgränze. Kaczyka, mit einer la-

teinischen und griechisch-katholischen Pfarre, einer Trivialschule und einem sehenswerthen Salzbergwerke, dessen Erträgniss an Sud- und Steinsalz durchschnittlich mit 10.000 Ct. jährlich anzunehmen ist. Solka, ehemals mit einem Kloster, der Hauptort einer gleichnamigen Religionsfondsherrschaft mit einer Cameralverwaltung und einem Bezirksgerichte.

V. In der Bezirkshauptmannschaft Radautz: Radautz, ein grosser Marktflecken in einer sehr fruchtbaren Ebene, mit beiläufig 5.000 Einwohnern, der Sitz der Bezirkshauptmannschaft, eines Bezirksgerichtes, einer Trivial-Musterschule, der Wirthschaftsdirection und des bukowiner Militär-Gestüt-Commando's. Sehenswerth ist die prachtvolle Reitschule. Dieser stadtähnliche Markt, einst die Residenz des bukowiner Bisthumes, bis dieselbe im J. 1786 nach Czernowitz verlegt wurde, ist der Mittelpunct der grossen, aus 28 Dörfern bestehenden gleichnamigen Religionsfondsherrschaft. Sereth, am Flusse gl. N., die älteste Stadt der Bukowina, mit beiläufig 4.000 Einwohnern, einem Bezirksgerichte, einer Hauptschule und besuchten Jahrmärkten. Im J. 1370 stiftete der moldauische Woiwode Latzko I. (reg. 1356—1373) hier ein lateinisches Bisthum, das aber, mitten unter griechischen Christen, nur ein kümmerliches Dasein hatte und bald wieder eingieng. Sinoutz, an der östlichen Gränze, mit einem Rastell-, dann Gränzzollamte. Putna, einst das erste und reichste Kloster der Moldau, auf der Religionsfondsherrschaft Radautz, am Putnerbache, ist von einer starken, mit Schiefsscharten versehenen Ringmauer umgeben, an der die Zellen der Kaluger um die in der Mitte stehenden Kirche angebracht sind. Der Stifter dieses Klosters ist der berühmte Woiwode Stephan der Grosse (1466), der mit seiner Gemalin und zweien Söhnen hier begraben ist. Er starb 1504, und schon 1517 erlosch sein Geschlecht. Die neue, jetzt bestehende Klosterkirche wurde vom Fürsten Georg Stephan (1654) begonnen, vom Fürsten Eustachie Dabischa (1662) beendigt. Suczawitza, ein Kloster am Flusse gl. N., vom Fürten Jeremias Mogilla, der auch hier begraben liegt, 1581 gestiftet, hat dieselbe Gestalt und Einrichtung, wie die beiden anderen Klöster. Fürstenthal, mit einer Trivialschule und Glashütte. Wollowetz, in der Nähe von Radautz, wo Dragosch, der 1359 eine Colonie Romanen aus

der Marmaros über die Karpathen nach der Moldau geführt haben soll, und als der Stifter einer besonderen Dynastie betrachtet wird, eine hölzerne Kirche erbaute, bei der er selbst begraben wurde. Stephan der Grosse liess diese älteste orientalische Kirche der Bukowina nach der Einsiedelei unweit vom Kloster Putna übertragen, und baute die noch bestehende gemauerte Kirche. Andrásfalva, ein ungarisches Coloniedorf mit einem Pastorate helvetischer Confession und einer Trivalschule. Millescheutz, der Sitz eines Pastorates augsburg. Confession, mit einer protestantischen Schule. Seletin, im Hochgebirge, der Sitz eines Bezirksgerichtes.

VI. In der Bezirkshauptmannschaft Moldauisch-Kimpolung: Moldauisch-Kimpolung (zum Unterschiede von Russisch-Kimpolung in der Bezirkshauptmannschaft Wischnitza), ein lang ausgedehnter Marktflecken in einem schönen Thale, an der nach Siebenbürgen führenden Commerzialhauptstrasse, der Sitz der Bezirkshauptmannschaft, eines Bezirksgerichtes, der Hauptort der gleichnamigen Cameralherrschaft, mit einer Trivialschule, Cameralverwaltung und einem Strassenbau-Commissariate. Wama, mit einer, leider! nur aus Sandstein errichteten, kaum zwei Klafter hohen, halb zerstörten Denksäule, deren fast ganz verwischte Inschrift an einen von dem Hospodar Michael Rakowitza im J. 1716 über die Tataren erfochtenen Sieg erinnert. Bukschoja, mit einem Eisenwerke der Gebrüder Kalita und einer Trivialschule. Gurahumora, der Sitz eines Bezirksgerichtes und einer Trivialschule. Poschorita, in einem reizenden Thale an der Moldawa gelegen, mit einem Kupferbergwerke. Valle Putna, ein kleines Dorf in einem wunderschönen Thale, das, von Felsengruppen eingeengt, kaum für die durch dasselbe führende Hauptstrasse Raum genug gewährt. Jakobeni, der vorzüglichste Bergwerksort des Herzogthumes, an der goldenen Bistritza mit einem schönen Wohngebäude und prächtigen Garten des Bergwerkeigenthümers Manz v. Mariensee, dann einer von demselben gebauten lateinischen Kirche mit einem ausgezeichneten Altarblatte des wiener Malers Kupelwieser und schönen Kirchenornaten, ferner einer katholischen und einer protestantischen Trivialschule. In den Hochöfen, Eisengiessereien, Hütten- und Hammerwerken herrscht Tag und Nacht ein thätiges, regsames Leben. Kirlibaba, am Bache gl. N., mit einer Trivial-

schule und einem Silber- und Bleibergwerke, dessen Erträgniss durchschnittlich mit 900 Mark Silber und 1.000 Centnern Blei berechnet wird. Der Weg von Jakobeni bis Kirlibaba führt durch ein schönes Thal längs der Bistritza und berührt Siebenbürgen (Ludwigsdorf). Dorna, auch Watra Dorna, zum Unterschiede von anderen gleichnamigen Ortschaften, mit einem Bezirksgerichte, einer romanischen Pfarrschule, einem Gränzzollamte und eisenhältigen Quellen in einer herrlichen Gegend, welche die Gelegenheit zu schönen Ausflügen in das wildromantische Kolpu-Thal mit der Teufelsbrücke und auf die Berge Tschumaleu und Ouschor (bei Dorna Kandreni) darbietet.

Geschichtlicher Ueberblick. Die Bukowina, stets eine Gränzprovinz und das Durchzugsland der verschiedensten Völkerschaften, theilte die Schicksale der Moldau, der sie bis zur Vereinigung mit den österreichischen Erbstaaten ununterbrochen angehörte. In den frühesten Zeiten war diese ein Theil von Dacien, und wurde nach der Besiegung des Decebalus von den Römern colonisirt. — *Trajanus*, sagt Eutropius (L. VIII. 6.) *victa Dacia ex toto orbe Romano infinitas eo copias hominum transtulerat ad agros et urbes colendas; Dacia enim diuturno bello Decebali viris fuerat exhausta.* Dadurch wurde römische Sprache und Cultur in diese Gegenden, und mit so glücklichem Erfolge verpflanzt, dass sie lange in grosser Blüte standen. Unter K. Gallienus begannen die Einfälle der Gothen, und Dacien wurde ein beständiger Kriegschauplatz, bis Constantin es wieder von den Barbaren säuberte und der *praefectura Illyrici* einverleibte. Allein nach seinem Tode bei dem fortschreitenden Verfalle der römischen Herrschaft waren diese Gegenden neuen Einfällen der wandernden Völker preisgegeben, unter denen die Hunnen und später die Avaren sie lange Zeit behaupteten. Als Carl der Grosse das Avarenreich zerstörte, und sein Sohn Pipin bis an den Tibiscus vordrang, wurden die Romanen in Dacien wieder frei. Sie suchten sich unter eigenen Woiwoden (Herzogen), die meistens einen und denselben Namen führten, zu erholen und zu kräftigen. So hiessen letztere in Ostdacien (Maurodacia, Morodavia, Moldavia) häufig Theodor, Bogdan, woher das Land auch selbst Bogdanien genannt wurde. Aber bald wurden die westlichen Romanen den Magyaren, die südlichen den Byzantinern zinsbar, die ihnen

dafür das Geschenk des Christenthumes brachten. Gewöhnlich wurden sie von den letzteren *Βλάχοι*, Vlachi *), genannt. Dieser Name bedeutet soviel als Italier, Wälsche, der ähnlichen Sprache wegen, sowie der russische Chronist Nestor sogar die alten Römer mit demselben Namen bezeichnet. Noch heute unterscheidet der Pole die Italiäner und Walachen, indem er jene Wlochj, diese Wolochj nennt. In den byzantinischen Geschichtschreibern finden wir auch den ersten Unterschied der beiden heutigen Donaufürstenthümer, indem Laonicus Chalcocondylas sagt, dass die Dacier in zwei Fürstenthümer getheilt seien, *ές τε τὴν Βογδανίαν, και αὐτὴν παρ' Ἴστρον χώραν* **). Während Stephan der Heilige von Ungarn Siebenbürgen unterwarf, erlangten die Woiwoden dieser Fürstenthümer eine gewisse Unabhängigkeit, wozu ihnen besonders ihre Verbindung mit den Bulgaren behülflich war. Als daher später die Mongolen bis in die westeuropäischen Länder vordrangen, und Batu Chan an der Stelle in der Moldau, wo jetzt Botuschan, ein Lager schlug, kämpfte der Woiwode Radu Negru nicht ohne Glück gegen die Eindringlinge. Er nannte sein Reich, das beide Donaufürstenthümer umfasste, *teara romaneasca.* Doch nicht lange dauerte dieser bessere Zustand. In beständigen Kriegen mit den Ungarn, Tataren, Polen und Türken fristeten die romanischen Länder, obendrein unter häufigen inneren Unruhen und Thronstreitigkeiten, eine kümmerliche Existenz, obgleich einzelne Fürsten wie vorübergehende Lichtmeteore am dunkelen Horinzonte erschienen. Zu diesen gehörte der bereits mehrfach erwähnte Stephan der Grosse (1458—1504), von dem der polnische Geschichtschreiber Dlugoss sagt: *O virum admirabilem, heroicis ducibus, quos tantopere admiramur, nihilo inferiorem!* — Doch weder er, noch andere ihm ähnliche Fürsten waren im Stande die aus der Lage der Donaufürstenthümer zwischen mächtigen, oft feindlich sich gegenüber stehenden Monarchien entspringenden Uebelstände zu heben, oder vor allem zu hindern, dass

*) Den Namen Vlachi leitet Aeneas Sylvius von Flaccus ab, einem Anführer der unter Trajan nach Dacien verpflanzten Ansiedler. Rumunen ist soviel als Römer, und das jetzt oft gebrauchte Rumänen verdorben aus dem französischen *Romains.* Die richtige Bezeichnung ist Romanen, und auch bereits officiell angenommen.

**) Geschichte der Romanen von Lauriani. Bukurest 1846.

der Einfluss der Pforte immer zunahm, und endlich die Hospodare zu Statthaltern derselben herabsanken, während das Volk in Sitten und Kleidern die Ueberwinder nachzuäffen sich bestrebte. Noch in unseren Tagen wird durch den doppelten Schutz Russlands und der Türkei die Entwickelung dieser schönen Länder mehr gehindert als befördert.

Glücklicher waren die Romanen in Siebenbürgen und Ungarn, besonders seit die siegreichen Waffen Leopolds I. diese Provinzen für immer vom Joche der Türken befreiten. Im J 1777 erfolgte endlich die Trennung der Bukowina von der Moldau, und das kaiserliche Geschenk der provinziellen Selbständigkeit wurde durch die Verleihung einer besonderen Landesverfassung mit a. h. Patent vom 29. Sept. 1850 verwirklicht.

Brünn, im Jänner 1851. Anton Král.

Zweite Abtheilung.

Literarische Anzeigen.

Uebungsbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Lateinische für Secunda. Herausgegeben von Dr. Moritz Seyffert, Prof. am Joachimsthal'schen Gymnasium in Berlin. Zweite durchgesehene und mit einem Anhang vermehrte Auflage. Brandenburg, 1849, W. Müller. XIV u. 242 S. — ¾ Rthlr. = 1 fl. 21 kr. C. M.

Der Hr. Verf. spricht sich über die Aufgabe der stilistischen Uebungen im Lateinischen bei Schülern der Secunda (d. h. derjenigen Classe, der ungefähr die sechste oder siebente unserer Gymnasien entsprechen würde) in der Vorrede S. VIII mit folgenden Worten aus: «Aus dem Gesagten ergibt sich, wie ich glaube, als unzweifelhaftes Endresultat: neben der historischen Periode des Livius und ihrer Logik muss der Secundaner noch die oratorischen Formen und die allgemeinen Gesetze, auf denen die ästhetische Schönheit des Ciceronianischen Satzgefüges beruht, kennen lernen und praktisch einüben. Natürlich wird diess letztere nur in ganz propädeutischem Mafsstabe und, wie mir scheint, am zweckmäfsigsten in Verbindung mit dem ersten geschehen können, wenn historische Erzählung und Räsonnement in den Stilaufgaben mit einander verwoben werden: die *copia* welche zum *numerus* der Ciceronianischen Periode erforderlich ist, lässt sich kaum dem Verständnisse eines Secundaners, geschweige denn der eigenen Nachbildung desselben, nahe bringen.» Die Nachbildung der oratorischen oder Cicer. Prosa soll demnach auf der obersten Bildungsstufe erzielt werden: und wie in Secunda hauptsächlich Livius, so sollen hier die verschiedenen Schriften Cicero's als Vorbild dienen in der Art, dass bei dem stilistischen Unterrichte in einer den beiden Bildungsstufen angemessenen Weise auf diese Muster immerfort verwiesen werde. Zum Behufe der Nachbildung Cicero's hat Hr. S. eine andere Sammlung von Materialien zu lateinischen Stilübungen unter dem Titel: «*Palaestra Ciceroniana*» Brandenburg 1847 in einer zweiten verbesserten und vermehrten Auflage erscheinen

lassen. Beide Bücher haben mithin einen gewissen Zusammenhang, der es mir unerlässlich macht, über das letztere wenigstens einige allgemeine Andeutungen vorauszuschicken. In der Vorrede zur ersten Auflage kündigt Hr. S. an, dass er sich über zweierlei bei der Einführung seiner Palästra zu rechtfertigen habe, nämlich über die Form des gegebenen Uebersetzungsstoffes und über die Wahl des Musters. In Bezug auf jene Form bemerkt er zuvörderst, dass der in Prima gebotene Uebersetzungsstoff auf eine Gymnastik des Geistes berechnet, und allem wörtlichen unselbständigen Uebertragen müsse entgegengearbeitet werden; zweitens, es liege im Begriffe einer *palaestra Ciceroniana*, hauptsächlich aber in der Vernunft der Sache, dass diese Stoffe grossentheils didaktischen Inhaltes seien. Der didaktische räsonnirende Stil sei die allgemeinste Norm des Stiles, zu dem Schüler überhaupt herangebildet werden sollen; das Oratorische und jede individuelle Gattung des Stiles sei in Praxi das untergeordnete." Was nun das erstere betrifft, so wird niemand gegen den Satz, dass der Schüler auf der obersten Bildungsstufe mit möglichster Selbständigkeit in seinen stilistischen Versuchen verfahren soll, etwas einzuwenden haben; aber diese Selbständigkeit lässt sich jedenfalls auf eine viel leichtere und ansprechendere Weise erzielen, als dies H. S. in seiner Palästra zu thun versucht hat. Die andere Bemerkung ist offenbar nur darauf berechnet, die von dem Verfasser getroffene Auswahl der Uebersetzungsstücke zu rechtfertigen. Es sind nämlich fast alle aus gelehrten Schriften meistens deutscher Philologen entnommen, und gehören theils in das Gebiet der Literaturgeschichte, wie z. B. die Abhandlung von Manso: über das rhetorische Gepräge der römischen Literatur, die von Jacobs: über den sittlichen Geist der homerischen Poesie, die von Haase: zur Charakteristik Tibull's u. v. a.; oder in das der Kunstgeschichte, wie die Abhandlung von Goethe: über Virgil's Laokoon; oder in die Aesthetik und Philosophie, wie Hasselbach's Abh.: die Idee des Sophokleischen Philoktet, Bremi's Abh. über Platon's Kriton; oder in die Geschichte, Archäologie, Pädagogik u. s. w. So interessant diese Abhandlungen an und für sich sein mögen, und so trefflich die stilistischen Bemerkungen sind, welche Hr. S. hier und dort mit gründlicher Ausführlichkeit angebracht hat: so möchte ich doch unbedenklich behaupten, dass beinahe alle diese Stücke sich zu stilistischen Uebungen selbst in der obersten Classe nicht eignen: einmal weil der Stoff für den angehenden Stilisten zu viele Schwierigkeiten enthält, als dass er ihn auch in Bezug auf das Verständniss vollkommen zu bewältigen und dann für die aufgefundenen einfacheren Begriffe die passenden lateinischen Formen herbeizuschaffen vermöchte: dann auch weil, wenn ihm eine solche Umformung so ziemlich gelungen, also er eine lateinische und verständliche Uebersetzung wirklich zu Stande gebracht hat, diese dennoch von der Ciceronischen Prosa, deren Form ja Hr. S. durchaus erstrebt wissen will, unendlich weit entfernt ist. Ich selbst habe mehrmals den Versuch gemacht, Stücke aus dieser Palästra mit möglichster Benutzung der zur Nachhilfe

beigegebenen Noten von meinen fähigsten Primanern übertragen zu lassen; aber das gelieferte erschien allemal, wenn es auch in sprachlicher Beziehung genügen mochte, gerade in Bezug auf die höheren stilistischen Anforderungen sehr mangelhaft.

Um aber die Wahl seines Musters zu rechtfertigen, fügt Hr. S. S. VII eine Charakterisirung der Ciceronischen Prosa und ihrer einzelnen Vorzüge an, und schliesst dann damit, dass er uns S. IX bedeutet, nur durch das feste und enge Anschliessen an ein einzelnes Muster — damit meint er doch wohl Cicero — werde die Aneignung eines bestimmten Tactes und die Sicherheit des Wissens und Könnens — also auch wohl die Fertigkeit im lateinischen Stile — möglich gemacht. Damit ist auf das deutlichste gesagt, dass man, um zu diesem Vorzuge zu gelangen, sich so sehr wie möglich an diess eine grosse Muster halten soll, was Hr. S. mit um so grösserem Rechte anräth, da Cicero auch in Bezug auf die Stoffe uns eine sehr grosse Mannigfaltigkeit für die Darstellungsform geboten hat. Für diese Maxime spricht auch die Praxis der besten neueren Latinisten, indem, sie mögen worüber immerhin geschrieben haben, bei den meisten die Ciceronische Ausdrucksweise nachgebildet ist. Mit diesem Ziele nun, welches Hr. S. der obersten Classe vorsteckt, steht die Auswahl seiner Stücke nicht im Einklange; denn das darin gebotene Material ist von einer solchen Art, dass es wenigstens von dem Schüler des Gymnasiums nicht so verarbeitet werden kann, dass die zur Anstrebung empfohlene Ciceronische Form gewonnen würde. Ein Uebelstand, welcher selbst von denen, die die Trefflichkeit der von Hrn. S. gelieferten stilistischen Anmerkungen gerne anerkennen — und Ref. S. gehört gewiss in die Zahl derselben — nicht in Abrede gestellt werden kann. —

Desto gelungener ist nun dieses der Vorstufe zu Palästra angewiesene Uebungsbuch. Die Wahl der Stücke ist höchst zweckmäfsig, sowohl was den Inhalt, als was die Form betrifft. Sie sind, wie der Hr. Verf. Vorr. S. I. anzudeuten scheint, vorzugsweise dem historischen Gebiete entnommen — und so soll es auf dieser Bildungsstufe sein — jedoch so, dass dabei zugleich auf die möglichst grösste Mannigfaltigkeit Bedacht genommen, und ausser eigentlich historischen und biographischen Stücken auch solche gewählt worden, welche der Literatur-, Cultur-Geschichte u. Philosophie angehören. Einige dieser letzteren sind recht interessant, wie z. B. Thema *XLVI*, worin das meiste aus Cicero's Schrift *de officiis* entnommen ist, *XLVIII*. Was waren die Sophisten? *LI*. Biographie und Charakterisirung des Dichters Virgil. Viele dieser Aufgaben sind aus neueren Latinisten entnommen, aber allemal correct und mit gehöriger Berüsksichtigung der deutschen Sprachform übersetzt, so dass der Schüler recht oft Gelegenheit erhält, die Eigenthümlichkeiten beider Sprachen zu unterscheiden. (Eine auffallende Ausnahme macht die Stelle *XLIII*, 2, 10 „die Vorstellnng, welche glaubte, dass einzelnen Menschen zum Schutze Götter zugewiesen seien, war den Griechen nicht fremd," die um so mehr befremden muss, da es unten in der Note heisst, man solle diess im Lat. nicht activisch ausdrücken. Der-

selbe Fehler kommt noch an einigen anderen Stellen vor). Manche andere scheinen vom Verfasser selbst entworfen, und nur einige wenige aus deutschen Schriftstellern mit einigen zum Behufe des leichteren Uebersetzens gemachten Abänderungen entlehnt zu sein. Im ganzen übersteigen auch diese letzteren die Fähigkeiten eines guten Schülers der VI. oder VII. Classe nicht, wenn man etwa *XXXIII* u. *XXXIV* ausnimmt, welche fast durchweg zu sehr von der lateinischen Form abweichen, als dass man hier eine gelungene Uebersetzung erwarten dürfte. Der ganzen Sammlung ist von S. 217—241 ein Anhang beigegeben, der Uebersetzungen von Stellen aus Ciceronischen Reden enthält, deren Bestimmung ist, in der Schule ***ex tempore*** von den Schülern in's Lateinische zurück übersetzt zu werden, um sie dadurch zur genaueren Vergleichung mit dem Originale anzuhalten. Eine Uebung, über deren Zweckmäfsigkeit ich wohl kein Wort hinzuzufügen brauche. Die Stellen, kleine Erzählungen und Schilderungen, sind nicht übel gewählt; aber es nimmt einen fast Wunder, dass unter diesen *XXII* Aufgaben nicht eine einzige aus den vielen höchst vortrefflichen Erzählungen, welche in den Verrinen enthalten sind, entnommen worden; auch wäre ja wohl hier die eine und andere Rede des Livius an ihrer Stelle gewesen. —

Die unter dem Texte angebrachten Bemerkungen sind bestimmt, theils den Schüler auf das, worauf es bei der Uebersetzung hauptsächlich ankommt, aufmerksam zu machen, oder ihm durch Verweisungen auf die zur Anwendung kommende Sprachregel und Andeutungen ähnlicher Art das Auffinden des richtigen Ausdruckes zu erleichtern: theils auch und diese Noten machen den bei weitem grösseren Theil aus — enthalten dieselben schlechthin die Angabe des im Lateinischen nöthigen Wortes oder der dort erforderlichen Phrase oder Constructionsform. Bei diesen Angaben ist allerdings auf das, was der Schüler auf dieser Stufe wissen kann, und was nicht, gehörige Rücksicht genommen; aber mitunter sind dieselben so kurz gehalten, dass man den Wunsch nicht unterdrücken kann, es möge wenigstens in aller Kürze angedeutet sein, warum denn gerade diese Form des Ausdruckes oder der Construction gewählt und jede andere vermieden werden müsse. Weiter unten werde ich einige solcher Stellen bezeichnen, wo es die Sache des Verfassers gewesen, über das mechanische Vorsagen der passenden Form hinauszugehen und ein weniges über das Warum hinzuzufügen. Auch möchte ich bei mancher Stelle überhaupt etwas mehr Nachhilfe verlangen. So wird z. B. *XXIV*, 11, 11. «bei der damaligen Dürftigkeit des Ackergeräthes» der Anfänger schwerlich wissen, in welcher Weise hier im Lat. die Präp. bei vermieden werden muss. *XX*, 7 heisst es in der Ueberschrift «Athen's Entwickelung.» *XXX*. «Das Glück eines wissenschaftlichen Lebens.» *XLI* «Die praktische Bedeutsamkeit der Philosophie.» *XLVI* «Stimmen aus den Zeiten der alten Classiker.» Ganz gewiss sind hier einige Andeutungen nöthig, um den Schüler die richtigen Umschreibungen dieser vom Lateinischen so sehr abweichenden Ueberschriften zu erleichtern. — Was die Auswahl der empfohlenen lateinischen Ausdrucksform betrifft, so ist die-

selbe im ganzen höchst sorgfältig zu nennen. Manche stilistische Bemerkung ist, wenn auch höchst kurz gegeben, wie es in einem Büchlein von dieser Art nicht anders sein kann, ganz treffend, und verräth sogleich den gründlichen und feinen Kenner der lateinischen Sprache, so wie zugleich die umsichtigste Benutzung aller der Hilfsmittel, auf welche bei einer Arbeit dieser Art Rücksicht genommen werden musste. Doch möchte ich in Bezug auf einzelne Stellen, in denen ich mit dem Verfasser nicht recht einverstanden bin, oder auch eine andere Weise der gemachten Andeutungen wünsche, mir nachstehende Bemerkungen erlauben.

Nr. I, 1, Not. 15. Zu dem im Texte stehenden Ausdruck «eine Erfahrung die jedenfalls etc.» wird unten schlechthin bemerkt: *res.* Hier durfte aber auch die Andeutung kaum unterbleiben, dass im Lat. die Wortstellung eine veränderte sein, und es *quae res* heissen muss. Auf den allgemeinen Grundsatz hätte mit wenigen Worten hingedeutet werden können. 19. heisst es in Bezug auf das im Texte stehende «das treffliche Wort Alexanders» nicht *verbum*, sondern *vox*. Dies ist unrichtig. Es wird gerade *verbum* in dem Sinne von Ausspruch häufig gebraucht, z. B. *Cic. ad div. XI, 20. Vetus verbum est, amicorum omnia esse inter se communia.* Obschon *vox* hier auch angewendet werden kann, so musste doch der Unterschied beider Wörter ganz anders bestimmt werden. Treffend ist derselbe auseinandergesetzt bei Doederl. Syn. IV. S. 28. — 24. wird «und gewiss» im Anfang des Satzes durch *et vero* übersetzt. Diese Verbindung lässt sich durch Beispiele nicht rechtfertigen. Die Stelle bei *Cic. Orat.* 39, 136, auf welche sich Hr. S. in der Palästra S. 114 beruft, ist, weil sie hier die Lesearten allzusehr variiren, nicht recht zuverlässig. Das übliche ist *et sane, certe, hercle, profecto*, vg. *Hand, Turs. III. p. 489.* oder schlechthin das betonte *et*, welches Hr. S. S. 190 Nr. 67 selbst dafür empfohlen hat. — 39 findet sich die richtige Bemerkung, dass Cicero nicht wie Nepos sage: *Hamilcar cognomine Barcas*, sondern mit *cui cognomen est* oder *qui appellatus est* umschreibe. In gleicher Weise wird N. 43 «der Sieger und der Besiegte» richtig umschrieben durch «derjenige welcher besiegen und welcher besiegt werden wird.» Aber warum diese Umschreibungen nöthig sind, wird im mindesten nicht angedeutet; obgleich der Anfänger, wenn man die Begründung solcher vom Deutschen abweichenden Sprachformen unterlässt, bald auf den Einfall kommt, so etwas habe lediglich in der Willkür der Schriftsteller seinen Grund.— 17. «herrlicher Spruch» wird durch *elogium* übersetzt und dabei auf *Cic. Cat. M.* 73 verwiesen. Aber auch an dieser Stelle bezeichnet *elogium* eine Art von Grabschrift, weshalb diess Wort von einem einzelnen herrlichen Spruche ebenso wenig wie von einer Lobrede im Sinne des franz. *éloge* verstanden werden darf. — 28. Die Bem. ist richtig, dass «uns» hier nicht übersetzt werden darf, da *nos* im Anfange der Periode ebenso zum Nebensatze wie zum Hauptsatze gehöre; aber es durfte der Zusatz nicht fehlen, dass der Nebensatz in eine passive Form umzuwandeln sei, damit *nos* in beiden Sätzen als Nominativ

erscheine. — 4, 13. Wird das Wort *numeri* empfohlen für «Periodenbau», und dazu die Bemerkung gemacht, Quintilian sage dafür *compositio*, welches bei Cicero nur die Verbindung der Worte nach den Gesetzen des Wohlklanges bezeichne, wie *structura*, *conglutinatio*. Aber *numeri* bez. nicht den Periodenbau selbst, sondern nur das durch denselben hervorgebrachte Wohlklingende, Rhythmische. Vg *Orat.* 55 u. 68. — *II*, 1, 20. Der adverbiale Zusatz der Präposition ist es gewiss nicht, was die Anwendung des Relativsatzes nöthig macht; diese hat vielmehr darin ihren Grund, dass durch den Zusatz «längs der Küste u. s. w.» die *navigatores* von allen übrigen unterschieden werden, und in solchen Unterscheidungs-Sätzen im Lateinischen immer der Relativsatz, nie das Particip angewendet wird. — 16. 2, 7. Für die ersten Verba in diesem Satze wird der *inf. historicus* empfohlen; für das letzte Verbum soll das *imperfectum* festgehalten werden, weil dasselbe einen mehr vereinzelten Fall bezeichne. Es ist aber zwischen allen diesen Verben nicht der mindeste Unterschied sichtbar, und der *inf. hist.* nirgendwo anwendbar. Dabei wird auf Zumpt's Grammatik verwiesen, aber die dort aufgestellte Regel ist nicht haltbar. Richtiger ist die Bedeutung dieses Infinitivs angegeben und durch viele treffende Beispiele erwiesen bei Krüger lat. Gr. S. 596. — *III*, 1, 1. Hinter einem Verbum wie *videre* soll *ut*, wie, zulässig sein, wenn es auf die Art u. Weise der Handlung, nicht auf diese selbst ankomme. Wo aber *ut* in solchen Verbindungen vorkommt, bezeichnet es niemals die Art und Weise — denn dafür ist allemal *quomodo* oder *quemadmodum* anzuwenden — sondern es dient nur zu einem bedeutsameren Hinweisen auf das im Satze ausgesprochene. — *IV*, 1, 1. Wird der Unterschied von *quum* und *qui* mit *conj.* so bestimmt, dass jenes ein causales (objectives) Verhältniss zum Hauptsatze bezeichne, dieses ein subjectiv begründendes Urtheil enthalte. Dieser Unterschied lässt sich in den vielen Stellen, wo *qui* mit *conj.* vorkommt, gewiss nicht nachweisen; es liegt derselbe in etwas ganz anderem. An unserer Stelle ist *quum*, als das nachdrucksvollere Wort, schon des Gegensatzes mit *tamen* wegen, allerdings vorzuziehen. — *VII*, 5, 23. «Die Waffen u s. w. verbrannte Marius, als ein prächtiges Opfer für die Götter.» Diese letzten Worte will Hr. S. als Apposition angefügt wissen. Beispiele für solche Appositionen lassen sich allerdings eben bei Livius nachweisen; aber die bessere Ausdrucksform wäre ein Satz mit *ut* oder *qui* mit *conj.* — Ib. 6, 7. «Statt des Lagers auf der Erde u. s.» w. wird übersetzt durch *pro eo ut*, was sich an einer einzigen Stelle bei *Liv. XXI*, 1. findet, und leicht vermieden werden konnte. Wo es sonst vorkommt, wie z. B. bei *Cic. Verr. II*, 3, 54, wird es mit dem Indicativ verbunden, und hat dann einen ganz anderen Sinn. — *XV*, 17. wird *tum ipsum* empfohlen, welches sich selbst bei *Cic. fin II.*, 20 findet; aber doch das seltenere ist, statt *tum maxime*. — *XVI*, 3, 4. Hier wird *qui* mit Recht widerrathen. Gerade bei diesem Satze wäre die rechte Stelle gewesen, den Grundsatz im allgemeinen anzugeben, nach welchem die Nichtzulässigkeit des Relativs und die Vertau-

schung desselben mit bestimmten Conjunctionen beurtheilt werden muss. *XXVII.* 32. «Der Wohlstand verbreitete sich.» Dafür *gliscere*. Diess von dem langsamen Entglimmen der Flamme hergenommene Verbum wird im tropischen Sinne fast nur von schlimmen und verderblichen Dingen gebraucht, wie *invidia*, *discordia*, *seditio* u. a. — *XXVIII*, 6. «Orientalen» kann wohl durch *Asiatici*, aber gewiss nicht durch *Oriens* übersetzt werden. — *XXXIV*, 6. «Das grossartige Staatsgebäude vollenden» übersetzt Hr. S. durch *velut rerum civilium aedificio fastigium imponere*. Abgesehen davon, dass sich *aedificium* tropisch gebraucht nirgendwo nachweisen lässt, ist der hinzugefügte Genitiv *rerum civilium* nicht gut gewählt; weil dabei gewöhnlich an die Staatsgeschäfte gedacht wird. *XLI*, 10. «Plato in seinem idealen Staate» soll heissen: *illa optima reip. species*; aber da ist sein gar nicht ausgedrückt. Daher gehört hinter *illa* nach *quam finxit* oder *adumbravit*, *sc. in libris de rep.* — *XLII*, 32. *Anno praeterito*, nach Verlauf eines Jahres! Der adjectivische Gebrauch dieses Particips ist unbestritten; denn es lassen sich Beispiele genug selbst aus den besten Prosaikern dafür anführen; obschon in diesem Sinne *superior* und *proximus* das üblichere ist. Aber im Participialsatz kann das Wort nicht angewendet werden; denn die einzelne Stelle, welche die Wörterbücher aus dem im Ausdruck etwas nachlässigen Varro dafür anführen, wird doch wohl nichts beweisen sollen. — *XLIII*, 5, 5. «Sie hielten alle diese Tage für Geburtstage, und feierten sie als solche.» In der Note: durch Präcision zu umgehen [*pro*]. Die Präposition soll nicht angewendet werden. Was aber Hr. S. mit dem Ausdruck Präcision andeuten will, ist nicht recht klar. Es wird heissen sollen, dass dieser Zusatz hier gänzlich wegfällt, und durch eine besondere Stellung und Betonung des Wortes Geburtstag die Bedeutung dieses Zusatzes bezeichnet werden muss; *et habebant et celebrabant natales*, wie bei *Cic. de orat. I, 11, 44. Non id mihi videbatur orator* (als solcher), *sed Crassus* u. s. w. Ib. 6, 20. «Im ganzen Regierungsbezirk» Dafür *ditio*, welches Wort jedoch überall die Bedeutung des mehr abstracten Begriffes Botmäfsigkeit hat, nirgendwo aber in das des Concretums übergeht. Vielleicht soll das hinzugesetzte «nicht *in*» andeuten, dass eine Umschreibung mit *ditio* erforderlich ist? — Ib. 7, 7. Die in der Note versuchte Umschreibung «jedem Kaiser, wenn er — übernahm» führt zu einer Ausdrucksweise, für welche ich im Lat. kein Beispiel weiss. Es muss vielmehr heissen: *imperatoribus*, *ut quisque* u. s. w. — *XLV*, 1, 3. «Der Machtspruch der gesammten Bürger» soll *auctoritas* heissen; aber mit dem Genitiv *civium* wird gewöhnlich *jussum*, *voluntas* u. a. aber nie *auctoritas* verbunden. — *XLV*, 2, 31. «so, dass ich dabei den Verlauf der ganzen Erziehung berühre.» Die Uebersetzung des dabei durch *dum hoc ago* ist nicht fehlerhaft, aber ganz überflüssig, indem im Lateinischen diese schleppenden Einschiebsel, an die wir im Deutschen gewöhnt sind, gänzlich wegfallen. Auch möchte ich für das Subst. Verlauf der Erziehung st. *cursus* eher *ratio* empfehlen. — Ib. 3, 23. «Die grosse Schule des Lebens» kann

um so weniger *tanquam magna vitae schola* genannt werden, als der Römer kaum einen schrofferen Gegensatz kannte, als den zwischen der *schola* und dem praktischen Leben. «Aus dem Unterricht in die Schule des Lebens treten» möchte ich übersetzen: *transire ad negotiorum molestias*. — *XLV*, 8, 4. «Civilisation und gelehrte Bildung.» Für das erstere Wort kann gewiss *cultus* nicht aushelfen; indem es ein *vocabulum anceps* ist, und es ebenso gut einen *malus* als *bonus cultus* geben kann. Hier ist das bestimmtere Wort *humanitas*. — 76. 10, 3. Das soll wird an dieser Stelle jedenfalls besser durch *fertur* oder *perhibetur*, als durch den Conjunctiv übersetzt. — 76. 11, 12. «Um Feinheit der Sitten» zu bezeichnen, ist, indem hier von Griechen die Rede ist, *urbanitas* ein zu römischer Begriff; *morum elegantia* gibt ganz denselben Sinn. — Ib. 16, 6. «lässt sich aus der Verfassung des Staates im allgemeinen hinlänglich erkennen.» Da das Verbum schon seine Bestimmung durch *satis* erhält, die andere adverbiale Bestimmung eigentlich zu dem Subst. Verfassung gehört, so ist hier das Adjectiv *universus* dem *omnino* vorzuziehen. — Ib. 19, 18. «Religiöse Ueberzeugung», *de piis persuasio* ist ein erst im silbernen Zeitalter aufgekommener Ausdruck. Warum ist nicht das bei *Cic. N. D. III*, 4 und an mehreren anderen Stellen vorkommende *de diis opinio* angegeben worden? — Ib. 20, 19. «In Betreff des Regulus u. s. w.» Da heisst es in der Note, *de Regulo quidem*. Der Schüler wird sicher fortfahren mit *in eo*, wodurch ein grober Fehler entsteht. Es muss vielmehr heissen *in Regulo quidem*. — Ib. 21, 19. «Er hielt die Rechte in ein Kohlenbecken, indem er sagte u. s. w.» dazu die Bemerkung: nicht *dicens* sondern *quum diceret*. Ebenso Pal. S. 72, wo Hr. S. sich auf Weber's Uebungsschule p. 140, 13. beruft, obgleich dieser die Sache etwas anders gefasst hat. Dass das Particip hier gar nicht fehlerhaft ist, dafür spricht ausser vielen anderen Stellen *Liv. V, 8. Is milites in castris tenuit, dictitans* u. s. w. Nur muss der darauf angeführte Satz aus der directen Aussageform in den Infinitiv übergehen. — Ib. 23, 16. «Praktisch gewöhnen als durch Unterricht bilden.» Die Zusätze *usus* oder *consuetudo*, und *doctrina* oder *institutio* will Hr. S. vermieden wissen; obgleich dieselben das, was gesagt werden soll, hier viel deutlicher ausprägen als die entsprechenden Verba. — Ib. 18. «Sich begnügen mit.» Dafür wird fast durchweg *acquiescere* empfohlen. Es beschränkt sich jedoch der Gebrauch dieses Verbums auf die Verbindung mit Substantiven, so dass ich bezweifeln muss, ob die Anknüpfung eines Particips, die an unserer Stelle nothwendig wird, als richtig nachgewiesen werden kann. — *XL*, 2, 13. «Der Redner bei seinem ersten Auftreten.» Dafür *prodire*; obgleich dies Verbum ohne bezeichnenden Zusatz so nicht gebraucht werden darf. Hr. S. selbst hat in der Palästra S. 127 *prodire in forum* und 313 *dicere* dafür empfohlen. — Ib. 4, 10. Die früheren spartanischen Jünglinge, soll durch *Spartani olim juvenes* übersetzt werden. Diese Adjectivirung der Partikel gehört zu den Freiheiten, welche sich Livius nur einigemal erlaubt hat, und konnte hier leicht

vermieden werden. — *L*, 8, 18. «Er hielt Gallien für ein weites Feld zu Ruhm und Ehren.» Gallien kann nicht ohne weiteres *campus gloriae* genannt werden; es muss vielmehr, wenn dieser tropische Ausdruck angewandt werden soll, ein ebenfalls tropisch gehaltener Relativsatz, etwa *in quo ad gloriam excurrere posset*, hinzutreten ungefähr wie bei *Cic. pro Mur.* 8, 18. Selbst die von Hrn. S. aus *Cic. Phil. XIV*, 6, 17 angeführte Stelle spricht für eine solche Wendung des Ausdruckes. — *LI*, 3, 20. wird mit Recht st. *prae ceteris* empfohlen *praeter ceteros*; aber die daran geknüpfte Bemerkung *prae* drücke den Vorzug nur relativ, und *praeter* schlechthin aus, so dass es s. v. a. *unus omnium maxime* sei, ist eigentlich überflüssig; indem die Verbindung des *prae* mit Wörtern wie *omnes*, *ceteri* u. a. sich überhaupt bei den besseren Schriftstellern nicht nachweisen lässt. Vg. *Gernhard ad Cic. de amic. I*, 4 — Ib. 6. «Geistreiche Situationen erfinden.» Diese schon im Deutschen sehr gewagte Phrase sollte im Lateinischen verdeutlicht werden, etwa durch einen Ausdruck wie *ingeniosissima uti ratione ad rerum conditiones excogitandas*; denn das von Hrn. S. angegebene *doctas rerum cond. invenire* hat gar keinen Sinn. — Ib. 56. «Sehr zart auf die politischen Verhältnisse hindeuten,» kann doch wohl nicht durch *lepide*, sondern eher durch *venuste* übersetzt werden. — Ib. 8, 30. «Die Urgeschichte Roms» muss durch *antiquissima R. h.* übersetzt werden; nicht aber d. *origines* — es müsste wenigstens *origo* heissen. Hr. S. hat sicher an die Schrift des Cato gedacht, die allerdings *origines* betitelt war, aber nur darum, weil im 2. u 3. Buche eben von den älteren italischen Staaten darin die Rede war. Vg. *Nep. XXIV*, 3, 3. — Einige Bemerkungen sind oft mit denselben Worten wiederholt, wie z. B. *XLIII*, 3, 6. — «Nicht *in antiquitate*.» *XLV*, 16, 2. «Etwas leisten, ja nicht *praestare*.» *XLVI*, 3, 19. *Praeter* und *prae* werden mehrmals mit denselben Worten zusammengestellt, und so noch manches andere. Wiederholungen dieser Art lassen sich durch einfaches Zurückweisen auf die früher gemachte Bemerkung vermeiden. — Auch hat der Verfasser für die Anwendung gewisser Wörter eine sichtbare Vorliebe, z. B. für die Conj. *atque*, welche er an manchen Stellen empfohlen hat, wo sie eben nicht unrichtig gebraucht wird, aber jedenfalls ein treffenderes Wort an die Stelle treten konnte, wie wenn *L*, 7, 18 «überhaupt» im Anfang des Satzes durch dies *atque* übersetzt werden soll. Dasselbe gilt von *quidem* welches *XVIII*, 5, 24 sogar unrichtig st. *tamen* angegeben ist; ferner von *hinc*, das einigemal ganz fehlerhaft gebraucht wird. So z. B. *XLVII*, 2, 1. «Daraus gieng das goldene Zeitalter der Künste hervor.» In der einfachen Erzählung ist dieses *hinc* überhaupt unpassend; denn es setzt die Anwendung desselben allemal eine Art von lebhafterem Ausruf voraus; wesshalb auch meistens das *verbum finitum* daneben fehlt, wie z. B. bei *Cic. off. III.*, 8, 36. —

Wien, im Januar 1851.

C. J. Grysar.

Anmerkungen zur Ilias (Buch I, II, 1—483, III) nebst einigen Excursen. Ein Hülfsbuch für das Verständniss des Dichters überhaupt von Dr. Carl Friedrich Nägelsbach, Professor der Philologie in Erlangen. Zweite, neu umgearbeitete Auflage. XX und 324 Seiten 8. Nürnberg, Geiger. 1850. — 1½ Thlr. = 2 fl. 42 kr. C.M.

Das vor fünfzehn Jahren zuerst herausgegebene Werk des um die Philologie vielseitig verdienten Hrn. N. erscheint hier in einer neuen, vergrösserten und besser ausgestatteten Gestalt. Die «Anmerkungen zur Ilias» haben seit ihrem ersten Erscheinen eine so weite Verbreitung bei Schulmännern und Schülern, und eine so wohlbegründete Anerkennung bei allen denen gefunden, welchen die Erklärung Homer's am Herzen liegt, dass eine Empfehlung derselben kaum nöthig zu sein scheint. Obgleich das Buch nur einen kleinen Theil der Ilias unmittelbar commentirt, so erfüllt es doch in der That das, was es verspricht, nämlich «ein Hülfsbuch für das Verständniss des Dichters überhaupt» zu sein. Uns muss es hier vorzüglich auf das ankommen, wodurch sich diese zweite Auflage von der ersten unterscheidet.

Die Verschiedenheit beider Auflagen ist in der That sehr gross. Man wird die meisten Anmerkungen verändert, viele gänzlich umgestaltet und alle dem Standpuncte angepasst finden, welchen der Hr. Verf. etwas verschieden von dem früheren einnimmt. Er hat nämlich jetzt weniger als früher den Anfänger im Auge, weshalb denn manche Citate und kürzere Hindeutungen weggelassen sind, die mehr auf die Erleichterung des schlichtesten grammatischen Verständnisses berechnet waren. Der Hr. Verf. wünscht sich jetzt vornehmlich solche Leser, welche nicht bloss «Schwierigkeiten hinweggeräumt» sehen wollen, sondern sich durch den Commentar gern «in Form und Gehalt des Schriftstellers einführen lassen und etwa einen Theil desselben als Stoff zu Vorstudien für das Ganze benützen.» Diesem etwas höher gesteckten Ziele gemäfs ist der Inhalt reicher geworden; der Gedankengang wird ausführlicher und genauer dargelegt, der Zusammenhang der Handlung eingehender erörtert und dabei auf die kritischen Ergebnisse der neuesten Wissenschaft Rücksicht genommen. Ausserdem müssen wir dem Hrn. Verf. dafür danken, dass er das dritte Buch hinzugenommen und dadurch auch für dieses reichliche Aufklärung und Antrieb zu weiteren Untersuchungen geboten hat. Dagegen ist der grammatische Theil des Buches etwas beschränkt. Die 22 trefflichen Excurse, welche die erste Auflage zierten, sind hier nur «ihrem Hauptinhalte nach in die Anmerkungen verarbeitet», und in Bezug auf die weitere Ausführung citirt Hr. N. die Excurse der ersten Auflage, «wie ein ganz anderes Buch.» Wir müssen diese Veranstaltung bedauern, da die gediegenen Excurse, welche so sehr viel Treffliches über die homerische Syntax enthalten, einen neuen Abdruck wohl verdient hätten. Vielleicht jedoch entschliesst sich der

Hr. Verf. sie neu überarbeitet einmal als ein besonderes Buch erscheinen zu lassen oder zu einem der Wissenschaft noch fehlenden Werke, zu einer homerischen Syntax zu erweitern. Die drei, ziemlich kurzen, grammatischen Excurse, die hier neu hinzugefügt sind, können für den Verlust jener früheren nicht entschädigen. Dagegen ist es gewiss recht zweckmäfsig, dass Hr. N. die eigentlich erklärenden Anmerkungen durch den Druck von den mehr gelegentlichen Ausführungen unterschieden hat. Dadurch wird er in der That beiden Classen von Lesern gerecht, «denen die bloss augenblickliche Hülfe oder nur zu geniessen suchen», und solchen, welche sich «zu künftigem gehaltreichen Genusse durch Studien vorbereiten.»

Die Erklärung der homerischen Gedichte bietet so viele verschiedenartige Seiten dar, dass ein Ausleger unmöglich allen gleich sehr genügen kann. Scharfe grammatische Interpretation, Darlegung des Gedankenganges, Eingehen auf die realen Fragen, Worterklärung, Wortkritik, höhere Kritik, alles nothwendig mit vielfacher Berücksichtigung des seit dem Alterthume überlieferten Schatzes homerischer Gelehrsamkeit, das macht erst vereint und sich wechselseitig durchdringend die vollständige Deutung der herrlichen Dichtung möglich. Bei Hrn. N. treten nun die drei zuerst genannten Seiten der Erklärung besonders hervor; vor allem aber besteht das Verdienst des Hrn. Commentator in der gründlichen und eindringlichen Art, wie er das homerische Satzgefüge vor uns entwickelt. Gerade dadurch ist sein Buch so sehr geeignet, ein Beispiel echt philologischer Behandlung abzugeben und zu ausgedehnteren syntaktischen Studien anzuregen. Von dieser Seite aus können wir es den Schulmännern nicht genug empfehlen. Der Hr. Verf. versteht es, seine grammatischen Bemerkungen auch durch vielfache Hinweisungen auf den in so manchem Betracht abweichenden Gebrauch der attischen Prosa und selbst des Lateinischen zu beleben, als dessen feinen und sinnigen Kenner Hr. N. sich ja durch seine so überaus anregende «lateinische Stilistik» bewährt hat.

Wir heben jetzt einiges Einzelne heraus. Zu *A*, 35 erklärt Hr. N. das Participium *κιών* für einen Aorist gegen die seit Buttmann verbreitete Ansicht über diese Form, aber gewiss mit Recht, da Plato das Wort in seiner Uebertragung dieser Stelle mit *ἀποχωρήσας* wiedergibt, und vom Hrn. Verf. auch andere Stellen vorgebracht werden, in denen dieselbe aoristische Bedeutung nothwendig zu sein scheint. Wir müssen *κιών*, das wie *ἰών* aoristischen Accent hat, für eine jener kurzen Stammformen halten, die an sich weder entschieden präsentisch noch aoristisch sind, wie *ἦν*, *ἔφην* und andere. Es ist dabei besonders zu beachten, dass beim Homer nur *ἔκιον*, *κίω* (Conj.), *κίοιμι* und *κιών* und erst beim Aeschylus (Choeph. 680) und, wie es scheint, überhaupt nur an einer einzigen Stelle der Indicativ präsentis *κίω* vorkommt. In der homerischen Sprache musste daher *κιών* um so leichter als Aorist gefühlt werden können. Dazu kommt, dass *κίω*, wie man längst erkannt hat, die Stammform des Verbums *κίνυμαι* oder *κινέω* ist. Die Wurzel *κι* verhält sich zu *κῑνέω* gerade so wie die W. *βυ* zu *βυνέω* und *κυ* zu *κυνέω*; und *κιών* zu *κινέω* ähnlich

wie πιών zu πίνω. Bei dieser sicheren Wurzelgemeinschaft der Formen κίω und κινέω und ihrer längst nachgewiesenen Verwandtschaft mit lat. *cieo* muss es Wunder nehmen, dass selbst in der neuesten Ausgabe von Passow's Lexikon (von Rost und Palm) die alte Fabel von einer etymologischen Gemeinschaft zwischen κίω (W. κι) und εἶμι (W. ἰ) wiederholt wird, da denn doch die Sprachforschung nachgerade so weit gekommen ist, dass man nicht mehr annimmt, ein so charakteristischer Laut wie κ könne so mir nichts dir nichts der blossen Variation wegen vor eine Wurzel treten. Die intransitive Bedeutung von κιών dem transitiven κινέω gegenüber, hat ja zahlreiche Analogieen, wie στάς mit ἵστημι verglichen. An solche kurze Stammformen heftete sich in der Regel aoristische Bedeutung; diese trat aber nur da scharf hervor, wo ein entsprechendes entwickelteres Präsens daneben üblich war, und jener Gegensatz zwischen dem Imperfect und Aorist einerseits, wie zwischen den Modis des Präsens und denen des Aorists andererseits (ἔπιον und ἔπῑνον, πίω und πίνω, πίοιμι und πίνοιμι) sich bilden konnte. Wo ein paralleles Präsens nicht vorhanden war, blieb das Gefühl undeutlicher, und so ist denn κιών bald, wie an unserer Stelle, Aorist, bald, wie in dem oft wiederkehrenden πολλὰ δέ μοι κραδίη πόρφυρε κιόντι (z. B. Od. δ, 427), Präsens. — Das oft falsch gedeutete ὃς Χρύσην ἀμφιβέβηκας (V. 37) hatte der Hr. Verf. schon in der ersten Auflage richtig mit «der du vor Chryse getreten bist» erklärt. Jetzt erläutert er diesen Gebrauch des Perfects durch eine sehr bezeichnende Stelle aus der Anthologie (*Jacobs del. epigr. 4, 99, 1*) αἰετέ, τίπτε βέβηκας ὑπὲρ τάφου; warum stehst du auf dem Grabe. Bei dieser Bedeutung ist auch das Adjectiv βέβαιος zu berücksichtigen, dessen Bedeutung « fest » sich an die des Perfects βέβηκα (Plur. βέβᾰ-μεν) anschliesst. — Zu V. 80 ὅτε χώσεται ἀνδρὶ χέρηι, wo χώσεται als Conjunctiv des Aorists gefasst wird, finden wir eine treffende Bemerkung über den Gebrauch des Conjunctivs in solchen allgemeinen Sätzen: «was ὅτε mit dem Optativ für die Vergangenheit, das ist ὅτε (ὅταν, ὅτε κεν) mit dem Conjectiv für Gegenwart und Zukunft.» — Zu V. 97 spricht der Hr. Verf. über die Verschiedenheit der Leseart, was uns jedoch nicht befriedigen kann; denn warum die aristarchische Leseart Δαναοῖσιν ἀεικέα λοιγὸν ἀπώσει nicht in den Text aufgenommen, sondern bloss erwähnt wird, sehen wir nicht ein. Das von Spitzner restituirte, von Hrn. N. vertheidigte οὐδ' ὅ γε πρὶν λοιμοῖο βαρείας χεῖρας ἀφέξει erklärt der Hr. Verf. durch Od. χ, 316 κακῶν ἄπο χεῖρας ἔχεσθαι; allein ein Unterschied ist doch zwischen beiden Stellen; erstens nämlich ist in der zweiten das Medium nicht zu übersehen, das in diesem Sinne fast nothwendig sein dürfte, denn der Grieche sagt ἀπέχομαι, nicht ἀπέχω τὴν χεῖρα, und dann widerstrebt es dem Gefühl, dass der Gott, durch dessen Pfeile ja die Pest entsteht, hier an die Pest, als an etwas ausser ihm fertiges, die Hand legen sollte. Da nun nicht bloss Aristarch, sondern, wie die Scholien beweisen, schon voralexandrinische Handschriften „Δαναοῖσιν ἀεικέα λοιγὸν ἀπώσει“ lasen, so hat Bekker diese Leseart mit vollem Rechte in den Text aufgenommen.

Spitzner zeigt sich hier wie überall in dem Wahne begriffen, dass die Autorität der uns erhaltenen Handschriften grösser sei, als die der um mehr als ein Jahrtausend älteren grammatischen Tradition. — Eine genauere Berücksichtigung dieser Tradition wäre auch bei V. 103 zu wünschen gewesen. Nicht *ἀμφιμέλαιναι*, wie Hr. N. angibt, sondern *μέλαιναι* wird von den Scholien mit *αἱ ἐν βάθει κείμεναι* erklärt. Denn wir lesen in *A*: *ἡ ἀμφὶ πρός τὸ πίμπλαντο ἀπὸ τῆς τῶν ὑδάτων μεταφορᾶς· ὡς γὰρ ἐκ κεραμίου ὑπερεξεχεῖτο ὁ θυμός . . . ἤδη δὲ οἱ νεώτεροι μελαίνας τὰς φρένας φασίν.* Dafür, dass *ἀμφιμέλαιναι* nicht die Leseart der Alexandriner war, spricht auch der Umstand, dass das Wort im Lexikon des Apollonius fehlt. Und die Trennung in *ἀμφὶ* und *μέλαιναι* hat selbst handschriftliche Gewähr (vgl. Spitzner zu Il. *P*, 83), so dass wir sie entschieden anempfehlen möchten. Uebrigens findet sich in den Scholien *A* auch die zweite Erklärung *ἢ τεταραγμέναι διὰ τὴν ὀργήν* und diese verdient wohl den Vorzug, da jene andere etwas gar zu medicinisch ist. Auch in den übrigen Stellen, in denen *μελαίνας φρένας* vorkommt, lässt sie sich halten. Zu berücksichtigen ist dabei auch der nachhomerische Gebrauch des Ausdruckes, z. B. *Theogn. v. 1199: καί μοι κραδίην ἐπάταξε μέλαιναν* «das umdüsterte Herz.» — Bei V. 133 vermissen wir die Erwähnung der von Bekker nach Lehrs Vorgang aufgenommenen Leseart *ἦ* und die Angabe der Gründe, weshalb Hr. N. dieselbe nach dem von Lehrs in den «*Quaestiones epicae*» dargethanen nicht aufgenommen hat.

Zu V. 13 des hier zuerst von Hrn. N. erklärten dritten Buches finden wir eine neue Auffassung des Ausdruckes *κονίσαλος ἀελλής*. Der Hr. Verf. erklärt ihn als «Staubwolke», indem er *ἀελλής* nach einer Andeutung Lobeck's (*Paralipomena p. 160*) von *εἴλω* ableitet, so dass es «zusammengedrängt» bedeuten würde. So wäre es eine Nebenform von *ἀολλής*. — Zu V. 14 gibt derselbe eine ausführlichere Anmerkung über den Genitiv *διέπρησσον πεδίοιο*. Der Genitiv soll im Sinne der localen Theorie «aus der Ebene, von der Ebene her» bedeuten, wobei besonderes Gewicht auf *O*, 681 *ὡς ὅτ' ἀνήρ — ἐκ πεδίοιο μέγα προτὶ ἄστυ δίηται* gelegt wird; die Vorstellung sei die, dass «was über eine weite Fläche sich bewegt, gleichsam aus ihr hervorkommt.» Dem dürfte denn aber doch wohl die Präposition *διά* entgegenstehen; *διαπρήσσειν* heisst «durchdringen», womit sich die Vorstellung «aus» nicht wohl verträgt. Andererseits aber liegt die Vergleichung von *διαπρήσσειν πεδίοιο* mit *πρήσσειν ὁδοῖο*, die Hr. N. ablehnt, sehr nahe. Der Genitiv ist denn doch wohl in beiden Fällen ein partitiver, und *διαπρήσσειν πεδίοιο* heisst eigentlich einen Theil der Ebene nach der anderen durchdringen (vgl Kühner's Schulgramm. §. 273, 4, a). — Treffend wird zu V. 106 bemerkt, dass unter den *παῖδες ὑπερφίαλοι καὶ ἄπιστοι* eigentlich nur Paris zu verstehen sei. «Der Plural ist der Indefinitus, welcher in allen Sprachen den eigentlich gemeinten Einzelnen unter die Mehrheit versteckt.» — Weniger möchten wir dem beistimmen, was der Hr. Verf. zu 151 über *τεττίγεσσιν ἐοικότες* anmerkt. Die troischen Greise sollen so genannt werden, «wegen des anziehenden Wohllautes ihrer

Rede.» Der Vergleich geht doch wohl eher auf ihre Redseligkeit, die durch das unablässige Zirpen der Cicaden gut versinnlicht wird. — Misslungen scheint auch die Rechtfertigung des Plusquamperfectes δεδμήατο in V. 183 ἦ ῥά νύ τοι πολλοὶ δεδμήατο κοῦροι Ἀχαιῶν. Hr. N. meint, es sei zu denken: «zur Zeit als du den Zug unternahmst.» Aber wie sollte Priamos dazu kommen, sich hier in die Zeit des Aufbruches zu versetzen, da er ja nur den Eindruck der gegenwärtigen Macht Agamemnon's wiedergibt? Das Plusquamperfect ist hier sehr auffallend, und wohl, wie ich schon anderswo vorgeschlagen habe, mit Barkes zu schreiben δεδμήαται υἷες Ἀχαιῶν, da so geläufige Formeln wie κοῦροι Ἀχ. und υἷες Ἀχ. gewiss leicht mit einander verwechselt werden konnten. — In der lebendigen, schon im Alterthume besonders bewunderten Schilderung des Menelaus und Odysseus als Redner (V. 212 ff.) hat Hr. N. manches schärfer bestimmt als die früheren Erklärer, so die Bedeutung von ἐπιτροχάδην (V. 213) «geläufig», wofür Od. σ. 26 beweisend ist, die von ζάκοτος (V. 220) als «mürrischer Mensch, Murrkopf», wo Wolf einen erzürnten annahm. Indess bleiben auch noch Zweifel übrig, so namentlich in Bezug auf V. 215 ἦ (Hr. N. schreibt ἠ) καὶ γένει ὕστερος ἦεν; denn γένος, das Hr. N. hier mit dem Scholiasten im Sinne von «Alter» nimmt, hat diese Bedeutung sonst wohl nicht leicht, beim Homer gewiss nicht. — S. 255 wird ausführlicher über die merkwürdige Stelle V. 278 gehandelt, die einzige beim Homer, wo von einer Strafe nach dem Tode die Rede ist. Ueber den Ausdruck καμόντες ἄνθρωποι finden wir die richtige Bemerkung, καμόντες könne als Participium Aoristi nicht bedeuten «die, welche ausgelitten haben» — nebenbei auch eine ganz unhomerische und wohl überhaupt unantike Anschauungsweise — sondern nur «die, welche gelitten haben», es sei also das Beiwort zu vergleichen mit δειλοὶ βροτοί im Gegensatze zu den seligen Göttern.

Wie schon aus diesen Einzelnheiten hervorgeht, bewegen sich die Anmerkungen vorherrschend innerhalb der grammatischen Erklärung, gehen aber auch hier und da auf das Sachliche ein, besonders auf solche Fragen, wie sie der Hr. Verf. in seiner «homerischen Theologie» behandelt hat. Dagegen ist für die Worterklärung verhältnissmäfsig wenig geschehen. Diess Feld hat der Hr. Verf., wie er in der Vorrede selbst gesteht, meist seinem Freunde und Collegen Doederlein überlassen, über dessen «homerisches Glossar» wir neulich berichteten. In einzelnen Fällen, wo Hr. N. doch nicht umhin konnte auf Wortforschung einzugehen, folgt er oft fast blindlings den dort aufgestellten Wagnissen. Dagegen hat der Hr. Verf. es nicht unterlassen, die Frage der homerischen Kritik in Erwägung zu ziehen, wenigstens so weit ihm der zu erklärende Theil der Ilias dazu Anlass bot. Ueber diesen Theil seiner Arbeit muss auch noch ein Wort gesagt sein.

Man kennt Hrn. N. schon aus seiner «homerischen Theologie» als einen Anhänger jener Ansicht über den Ursprung der homerischen Gedichte, welche sie im Gegensatze zu Wolf's Zweifeln wieder als planmäfsig durchgeführte Epen auffasst, einer Ansicht, die in Nitzsch ihren ge-

lehrtesten Vertreter gefunden hat. Der Hr. Verf. spricht sich in der Vorrede (S. IX) so aus: «Meine Ansicht über die Ilias ist, dass sie von einem Dichter im Ganzen so, wie sie uns vorliegt, gedichtet, aber Jahrhunderte lang nicht aufgeschrieben, sondern von Geschlecht zu Geschlecht mündlich überliefert, dass sie dadurch im Einzelnen vielfach umgestaltet worden, ja in Stücke zerfallen ist, welche die Redaction unter den Pisistratiden erst wieder zu einem Ganzen vereiniget hat.» Nach dieser Ansicht können fremdartige Zuthaten stattgefunden haben; aber in Bezug auf die drei ersten Bücher, meint Hr. N., sei «die Redaction der Pisistratiden im Wiedervereinigen der Bestandtheile glücklich gewesen.» Er polemisirt daher in seinen Anmerkungen gegen alle Versuche, einzelne Theile dieser Bücher — abgesehen vom Schiffskatalog — aus dem Ganzen auszuscheiden, oder gar die ganze Ilias in einzelne, von einander unabhängige Lieder aufzulösen. Namentlich aber bekämpft er die «Lachmann'schen Betrachtungen über die Ilias mit Zusätzen von Haupt» (Berlin, 1847), und die «Liedertheorie» seiner «Nachfolger», zu denen er Hoffmann (*Philologus* III. Jahrg. H. 2), Köchly (Verhandlungen der Philologen zu Darmstadt 1845 S. 73—77) und den Ref. zählt wegen seiner im *Philologus* (III, 1) abgedruckten «homerischen Studien.»

Bezeichnend für die Auffassung des Hrn. Verf.'s ist zunächst, dass er die planmäfsige Einheit ohne Schrift annimmt, wobei sich uns denn doch gleich Zweifel aufdrängen, wie es möglich gewesen, ein so grosses Ganze wie die Ilias ohne Schrift zu dichten, und wie denn gerade das, worauf er mit Nitzsch so grosses Gewicht legt, die Totalität, überhaupt nur aufgefasst werden konnte. Sodann gesteht der Hr. Verf. selbst in mehreren wichtigen Fällen zu, theils, dass einzelne Stücke der Ilias, wie die *βουλὴ γερόντων* im zweiten Buche «nicht gerade Meisterstücke» (S. 145) seien, theils dass zwischen anderen Stücken sich Widersprüche fänden, ohne dass er daraus den Schluss zieht, den Lachmann und andere glaubten ziehen zu müssen, dass nämlich solche nicht meisterhafte Stücke, wenn sie eben unter meisterhaften stehen, nicht vom Meister herrühren, und dass, wo entschiedene Widersprüche sich finden, wir Grund haben verschiedene Dichter anzunehmen. Es ist einleuchtend, dass wenn Hr. N. den ersten Schluss für unberechtigt erklärt, er damit eigentlich alle Kritik abschneidet, denn das Wesen dieser Kunst besteht ja gerade in der Aussonderung des schlechteren vom meisterhaften, wobei wir indess nicht leugnen wollen, dass es vielfach einem ausgebildeten Gefühl überlassen bleiben muss, inwiefern das schlechtere neben dem meisterhaften geduldet werden kann oder nicht. In Bezug auf die *βουλὴ γερόντων* aber verbietet unsers Bedünkens ein solches Gefühl die Annahme, dass diese düster gehaltene, matte, nichtssagende Partie von demselben Dichter sei, wie etwa die scharf gezeichnete Scene mit dem Thersites, oder Agamemnon's kluge Trugrede. Was aber die Möglichkeit von Widersprüchen betrifft, so ist die Ansicht derjenigen, welche Widersprüche auch in Nebendingen für Kennzeichen verschiedenen Ursprunges halten, keineswegs, wie Hr. N. annimmt (S. 95)

aus der «ganz modernen Vorstellung von der Entstehung der homerischen Gedichte» hervorgegangen, «als seien sie am Schreibtische entstanden und hätten der Feile, der nachglättenden Ueberarbeitung nicht entbehrt,» sondern sie beruft sich auf das Naturgesetz geistigen Schaffens, dass es aus einem Gusse, in sich eins und ganz dem menschlichen Geiste entspringt. In der Vorstellung des Dichters muss unseres Erachtens von dem Gange der Handlung, von den handelnden Personen, von Ort und Zeit der Handlung ein so bestimmtes Bild vorhanden sein, dass Widersprüche unmöglich sind. Und gerade in der homerischen Poesie sind Widersprüche auch in Nebendingen um so weniger zu erwarten, da gerade die ἐνάργεια, die durchsichtige und scharfe Zeichnung auch des kleinsten, eine schon von den Alten am Homer gerühmte Eigenschaft ist; diese scharfe Zeichnung setzt eine besonders scharfe Auffassung voraus und berechtigt uns in Bezug auf nachgewiesene Widersprüche zu dem Schlusse, dass sie nicht aus dem Hirn eines und desselben Dichters entsprungen sind, ein Schluss, der in den Nachrichten über die Verbreitung der Ilias und über die Sammlung der zerstreuten Lieder durch Pisistratus seine weitere Stütze findet und durch die Vergleichung der Geschichte anderer Volksepen nicht wenig an überzeugender Kraft gewinnt. Wenn dem gegenüber der Hr. Verf. (S. 288) sogar äussert, «es wäre ein Wunder gewesen, wenn bei der Weise, wie Homer's Gedichte entstanden und überliefert sind, solche Widersprüche in ganz unwesentlichen (?) Nebendingen nicht vorkämen», so liesse sich darauf erwidern, dass gerade die mündliche Verbreitung eine Kraft des Gedächtnisses voraussetzt, welche unbewusste Widersprüche viel weniger zulässt, als unser durch den Schriftgebrauch und die Vielleserei verweichlichtes Gedächtniss. Freilich deutet Hr. N. darauf hin, dass die Widersprüche durch Verderbniss des Textes entstanden sein könnten. Das muss im allgemeinen zugegeben werden, und eben danach lassen sich in der homerischen Kritik zwei wesentlich verschiedene Richtungen unterscheiden, von denen die eine — von G. Hermann zuerst, von mehreren, unter anderen von Bergk, eingeschlagen — aus einer «Urilias» spätere Interpolationen auszuscheiden und durch kleinere Aenderungen die Ebenheit herzustellen sich bemüht, die andere aber — von Lachmann begründet — die Ilias in einzelne Lieder zerlegt, ohne natürlich auch ihrerseits auf den Nachweis späterer Interpolationen zu verzichten. Die erstere Ansicht stützt sich aber meistens auf die Annahme willkürlicher Diaskeuasen, oder gar auf den blinden Zufall der Textverderbung, während die zweite die historische Entwickelung des Epos mehr als einen bei verschiedenen Völkern wiederkehrenden, wir möchten fast sagen, Naturprocess betrachtet und im einzelnen viel weniger kühne Vermuthungen anwendet, als jene andere Art der Kritik. Hrn. N. fechten übrigens die Widersprüche in diesen drei ersten Gesängen so wenig an, dass er weder zu der einen, noch zu der anderen seine Zuflucht nimmt, sondern alles in bester Ordnung findet. Uebrigens ist das Beispiel, das er für die Möglichkeit von Widersprüchen bei einem und demselben Dichter vorbringt, übel gewählt. Er führt nämlich

an, dass Schillern «in den Piccolomini der grobe Anachronismus entschlüpft sei, einem General des dreissigjährigen Krieges ein vom Blitzableiter entlehntes Gleichniss in den Mund zu legen.» Als ob diess Beispiel etwas anderes darthäte, als dass auch der epische Dichter vielleicht eine seiner Zeit angehörige Vorstellung auf die von ihm geschilderte Vorzeit übertragen könnte; während denn doch ein Widerspruch in Bezug auf Ort und Zeit und Personen der Handlung etwas total verschiedenes ist.

Freilich gibt aber Hr. N. nicht überall die «Unebenheiten» zu, die Lachmann und seine «Nachfolger» erwiesen zu haben glaubten. Er sucht vielmehr den überlieferten Text vielfach zu rechtfertigen, wobei er sich oft den von Bäumlein gegen Lachmann geltend gemachten Rettungsversuchen anschliesst. So vertheidiget er namentlich den engen Zusammenhang des ersten und zweiten Buches, den Lachmann leugnet. Ueber diesen Punct, wie über die Anordnung des zweiten Buches überhaupt finden sich viele treffliche Entgegnungen in dem jüngst erschienenen Proömium Köchly's zu dem Vorlesungsverzeichnisse der Zürcher Universität für den Winter 1850—51 (*Praemissa est de Iliadis B, 1—483 disputatio. Turici 1850*). — In dem Excurs über die «Liedertheorie» geht der Hr. Verf. auf des Ref. Untersuchungen ein, welche den Zweck hatten, Lachmann's homerische Kritik von einem etwas verschiedenen Standpuncte aus zu beleuchten. Ich glaube nämlich gezeigt zu haben, dass in einigen der Stücke, welche jene Kritik um der Widersprüche willen von den echten Liedern ausschied, Abweichungen vom Sprachgebrauche der übrigen stattfänden, indem gerade solche der Willkür oder dem Zufalle entzogene Ungleichheiten in Verbindung mit anderen Widersprüchen eine grosse Ueberzeugungskraft zu haben schienen. Hr. N. sucht nun meine Bedenken zu beseitigen, und zwar S 291 in Bezug auf die Rede des Odysseus (B, 278—332). So wies ich auf das Auffallende des Ausdruckes *ἀμφιαχυῖαν* (V. 316) hin und zeigte, dass das Verbum *ἰάχω* erst in den homerischen Hymnen vom Vögelgezwitscher vorkomme, während es beim Homer sonst «laut schreien» bedeute. Hr. N. entgegnet: «der Dichter beschreibe die Lage des Vogels in Ausdrücken, welche grösstentheils den Verhältnissen der Menschenwelt entnommen sind.» Aber wenn dieser auch dem Vogel gleichsam eine menschliche Seele einblies und ihn deshalb jammern (*ὀδύρεσθαι* V. 315) liess, so konnte er ihn doch deswegen nicht jauchzen lassen, was *ἰάχειν* beim Homer sonst ungefähr bedeutet. Das wäre ebenso unpassend, wie etwa ihn seufzen zu lassen. Auch steht V. 314 das ganz angemessene *τετριγῶτας*, die zwitschernden. Ich schliesse daraus, dass dem Dichter dieses Stückes *ἀμφιαχυῖαν* die abgeschwächte Bedeutung hatte, folglich — mit Berücksichtigung anderer Gründe — dass das Stück einer späteren Zeit angehört, als der Kern des zweiten Buches. Ungenau ist Hrn. N.'s Einwendung gegen das, was ich über *νηὶ πολυζύγῳ* (V. 293) bemerkt hatte. Ich selbst führte an, dass *ζυγόν* in der Odyssee vorkomme, dass aber die Schiffe in demselben Sinne wie hier *πολύζυγοι* sonst *πολυκλήϊδες* heissen. Anderes von mir angeführte, namentlich das

einzeln dastehende ὅου (V. 325) übergeht er ganz mit Stillschweigen; wie es denn auch zu beachten ist, dass der gleiche Ausgang zweier unmittelbar auf einander folgender Verse (290 u. 291) auf νέεσθαι, obgleich auch V. 288 ἀπονέεσθαι steht, für Hrn. N. nichts widerliches hat, während er selbst (S. 300) es für unmöglich erklärt, dass zwei auf einander folgende Verse mit υἷας Ἀχαιῶν schliessen. — Auf die, wie mir scheint, noch wesentlicheren Bedenken, welche ich im Anschlusse an Lachmann gegen die Teichoskopie vorgebracht habe, geht Hr. N. gar nicht ein. Und doch sind z. B. Formen wie Γ, 153 ἧντ' — wofür sonst immer ἕατ', εἵατ' sich findet — und Ausdrücke wie μοιρηγενές, ὀλβιόδαιμον (182), deren Widerspruch mit der homerischen Weltanschauung ich nachgewiesen habe, nichts so ganz geringfügiges. Nachträglich füge ich noch hinzu, dass das Adjectiv ὄλβιος auch nur im letzten — offenbar später entstandenen — Buche sich findet, (V. 543) und dass ὄλβος in der Ilias nie etwas anderes als Reichthum bedeutet (vgl. Nitzsch zu Od. III, 208). — Nur in einem Puncte scheint der Hr. Verf. uns eine gegründete Einwendung gegen Lachmann gemacht zu haben, nämlich S. 229 gegen dessen Erklärung von ὅρκια τάμνειν (Γ, 105). Wir stimmen ihm darin bei, dass dieser Ausdruck wie *foedus icere* im weiteren Sinne zu nehmen ist, wobei jedoch noch sehr gewichtige Zweifel an dem Zusammenhange der ὅρκια mit den übrigen Theilen des dritten Buches übrig bleiben.

Diese Bemerkungen über Hrn. N.'s kritische Ansichten glaubten wir nicht unterdrücken zu dürfen, damit es nicht den Anschein habe, als ob wir diesem Theile seines Buches in gleichem Mafse beistimmten, wie den übrigen. Indessen können wir es nur billigen, dass der Hr. Verf. auch auf diese Untersuchungen sich eingelassen hat, denn ohne sie ist einmal heut zu Tage ein tiefer dringendes Studium des Homer nicht möglich; und auch bei Hrn. N.'s der Kritik entgegengesetzten Richtung hat sein Buch offenbar durch die Berücksichtigung derselben gewonnen, wie denn überhaupt keine Meinung unverständiger ist als die, dass die Kritik uns den Genuss an der homerischen Poesie verleide. Dass freilich Knaben nicht mit Untersuchungen geplagt werden sollen, für die sie noch nicht reif sind, und dass man den Homer erst verstehen muss, ehe man Kritik an ihm übt, braucht kaum gesagt zu werden. Eben deshalb aber wird der erklärende Theil des vorliegenden Buches von den kritischen Ansichten des Hrn. Verf.'s leicht zu trennen sein, und der Werth von Hrn. N.'s Leistungen als Interpret nicht beeinträchtiget durch die Einwendungen, die wir gegen ihn als Kritiker oder vielmehr als Gegner der Kritik glaubten erheben zu müssen.

Prag, im Januar 1851.

Georg Curtius.

Elementarbüchlein der griechischen Sprache. Für Schulen und für den Selbstunterricht. Von Karl Ziegler. Wien, 1851. Gedruckt bei L. Grund. 72 S. 8. — 40 kr. C.M.

Bücher, welche für den Schulunterricht in irgend einem Gegenstande bestimmt sind, namentlich für den elementaren, pflegen in der Regel aus dem Kreise der Schule selbst hervorzugehen. Die Sitte hat ihren guten Grund; denn wenngleich jemand, bevor er zu unterrichten anfängt, über das Ziel und die Mittel seiner Thätigkeit ernstlich nachgedacht haben muss, um bestimmte Gesichtspuncte für seine Versuche zu haben und die sich ergebenden Erfahrungen richtig zu deuten, so bedarf es doch eben dieser Erfahrungen, um allgemeine Ansichten für das Einzelne der Ausführung genauer zu bestimmen und zu bewähren. Das vorliegende Schriftchen verdankt nicht der eigenen Praxis des Unterrichtes seinen Ursprung, sondern ein Mann, der neben den Arbeiten seines Berufes sich für die Lectüre griechischer Schriftsteller interessirt, sucht durch dasselbe dem Elementarunterrichte in dieser Sprache eine Erleichterung zu verschaffen. So sehr es nun anzuerkennen ist, wenn jemand, der ausserhalb des Kreises der Schule steht, an der Förderung des Unterrichtes sich thätig betheiliget, so muss man doch im voraus besorgen, dass der Mangel an eigener Erfahrung im Unterrichte mehr oder weniger schädlich einwirken und die Brauchbarkeit des Buches beeinträchtigen werde. Referent darf nicht verschweigen, dass diese Vermuthung bei einer Durchsicht des Schriftchens sich bestätigt.

Für einen jeden, der auf einem viel bearbeiteten Gebiete eine Schrift der Oeffentlichkeit übergibt, ist es Pflicht, sich mit denjenigen Schriften, in welchen derselbe Gegenstand zu allgemeiner Anerkennung bearbeitet ist, genau bekannt zu machen und auch solche Bücher zu vergleichen, mit welchen seine eigene Arbeit, in methodischer Hinsicht, in Abgränzung des Stoffes u. dgl. nahe verwandt ist. Es ist daher in der ersteren Hinsicht zu missbilligen, dass der Hr. Verf. weder von jener Grammatik, welche für das Studium des Griechischen so viel gewirkt hat und bis vor nicht langer Zeit auf den Gymnasien Norddeutschlands die grösste Verbreitung besass, von der Buttmann'schen, Notiz genommen, noch von der um ihrer Genauigkeit willen allgemein anerkannten Krüger'schen; und in der anderen Hinsicht würde der Hr. Verf. gewiss sehr wohl gethan haben und vor manchem unpassenden Wege bewahrt worden sein, wenn er Elementarbücher, welche in der Höhe des Zieles und dem Umfange des aufgenommenen Stoffes seiner Arbeit verwandt sind, also etwa die Grammatiken von Enger, Spiess, Siebelis u. a. aufmerksam verglichen hätte.

Auf die Aeusserungen des Hrn. Vf.'s in der Vorrede über den beim griechischen Unterrichte zum mindesten zu verfolgenden Zweck will Ref. nicht eingehen, und auch davon absehen, dass der Hr. Vf. sich nicht genau erklärt, für welche Stufe des Unterrichts er dieses Elementarbuch für an-

gemessen und genügend halte; jedenfalls soll, nach des Hrn. Vf.'s eigenen Worten, das Büchlein dazu geeignet sein, eine Grundlage des Wissens für diejenigen zu bilden, welche im weiteren Verlaufe sich gründlicher in diese Sprache vertiefen wollen. Wie entschieden man dann aber auch den methodischen Gang des Unterrichtes von der Systematik der Wissenschaft als solcher unterscheide, diese Forderung wird man gewiss an ein Elementarbuch stellen müssen, dass es nichts falsches lehre, was wieder verlernt werden muss, dass die Sprachgesetze, insoweit sie für die erste Kenntniss erforderlich sind, präcis und vollständig gegeben werden, endlich dass nicht die Anordnung und Einrichtung der Bücher das Lernen erschwere. In jeder dieser Hinsichten werden die Leser auf Mängel stossen, von denen Referent zur Belegung seines Urtheiles einige beispielsweise anführen will.

Wenn der Schüler S. 4 als «römische Aussprache» des griechischen Diphthongen ει nur *i* angegeben findet, so muss er annehmen, *Μήδεια* laute im Lateinischen nothwendig ***Media.*** Wollte der Hr. Verf. ebend. den Diphthongen ωυ mit erwähnen, obgleich dieser im attischen Dialecte nicht vorkommt, so durfte seine Aussprache nicht der von ου gleich gesetzt werden. Dass man eine oxytonirte Sylbe zu sprechen habe, als sei der darauf folgende Consonant verdoppelt, «φίλος = ***phillos***, σώματος = ***sóhmmatos***», S. 8, ist entschieden falsch, wenn es auch dem Deutschen schwer sein mag, bei oxytonirten kurzen Sylben nicht in diese Aussprache zu verfallen. Bei der Declination ist durchweg eine Form des Ablativs aufgeführt, ohne jede Berechtigung; etwas ganz anderes ist es, in der Syntax den lateinischen Ablativ in Vergleichung zu ziehen. Von den Adjectiven dreier Endungen auf εος wird angenommen, dass ihr Femininum meist auf έη ausgehe, S. 18, 19, was natürlich in Beziehung auf den sonst ausschliesslich behandelten attischen Dialect falsch ist. Zu diesen Unrichtigkeiten, die der Schüler wieder verlernen muss, sind auch zu rechnen Angaben der Art, dass ἄν die Rede unbestimmt mache u. s. w. S. 47, oder die, wenigstens in der Ausdrucksweise ganz verfehlte Erklärung des Acc. c. inf. S. 48, des Gebrauches von ἄπο für ἄπεστι S. 70 u. a. m.

Die Ungenauigkeit und Unvollständigkeit der Regeln im vorliegenden Elementarbuche wird dem Unterrichte öfters nachtheilig sein, z. B. bei der Lehre vom Accent S. 8 f. ist nicht erwähnt, dass der Circumflex eine lange, und zwar von Natur lange Sylbe erfordert; die Angabe, dass αι und οι am Ende eines Wortes für die Betonung als kurz gelten, wäre besser den Declinationen und der Conjugation beigefügt, ist übrigens in dieser Unbeschränktheit unrichtig; bei der an anderer Stelle S. 49 sich findenden Bemerkung über die enklitischen Wörter ist des Falles, wo der Enklitika ein Paraxytonon vorausgeht, gar nicht gedacht. Wenn man die synkopirten Wörter der dritten Declination, πατήρ u. s. f., damit abgemacht sieht S. 15, dass neben νύξ, νυκτός in dieselbe Linie gestellt wird πατήρ, πατρός und dazu nur noch der Dat. Plur. πατράσι angegeben, so muss man glauben, es werde weiter flectirt πατρί, πάτρα u. s. f. Der Acc. der

3. Declin. auf ν wird S. 16 auf die „reinen Wörter", das soll heissen, auf die mit vocalisch auslautendem Stamme beschränkt, ohne an Fälle wie χάρις, χάριν zu erinnern; über den Accent der einsylbigen Wörter der 3. Decl., der zusammengezogenen Adjective nach der 2. Declin. u. dgl. wird gar nichts gesagt. Die Casus des *pron. interr.* τίς und des ihm gleichlautenden *pron. indef.* werden S. 21 so bezeichnet, dass man annehmen muss, sie würden auch gleich accentuirt, u. a. m.

In methodischer Hinsicht für verfehlt hält Ref. die Lehre vom Verbum. Man findet dort Angaben über Augment, über Veränderungen des Stammes, über Endungen, auf deren Genauigkeit im einzelnen Ref. nicht weiter eingehen will, man findet aber nirgends ein Paradigma. Möglich mag es allerdings sein, durch all diese Regeln hindurch dazu zu gelangen, dass der Schüler sich die Flexion eines Verbums bilde; aber der Weg ist entschieden schwerer, länger und unsicherer. Denn besser merken sich die Formen eines wirklichen Verbums, als die blossen wesenlosen Gestalten von Endung und Stamm; sicherer hält das Gedächtniss ein einmal in ruhiger Allmählichkeit eingeprägtes Paradigma fest, so dass man sich immer darauf berufen kann, als blosse Personalendungen. Ebenso gewiss ist der vom Hrn. Verf. eingeschlagene Weg nicht naturgemäfs, denn es ist natürlich, von dem wirklichen Verbum zur Abstraction der Endungen u. dgl. fortzuschreiten und am speciellen Paradigma das allgemeine Gesetz zu erläutern oder finden zu lassen, aber nicht aus dem Abstracten das Concrete construiren zu wollen. — Ebenso wenig kann Ref. der Auswahl der Uebungsstücke S. 47—61 beistimmen, denn sie sind so beschaffen, dass schon das erste über das aus der ganzen vorausgehenden Grammatik zu lernende weit hinausgeht; daran also, dass diese Uebungsstücke bereits im Verlaufe des grammatischen Unterrichtes könnten vorgenommen werden, ist gar nicht zu denken. — Warum endlich so manches in einen Anhang S. 65—72 verwiesen ist, z. B. die Zahlwörter, ist nicht wohl abzusehen.

Auf Correctheit des Druckes hat der Hr. Verf. eine unverkennbare Sorgfalt verwendet, doch sind ihm, ausser den von ihm angezeigten, noch manche Druckfehler entgangen, z. B. S. 15 Αημήτηρ für Δημήτηρ, S. 19 εη für ἐη, S. 13 Αῖαν für Αἴαν. Ob ὦστε ein Druckfehler sei, ist zweifelhaft, da es S. 58, 59 dreimal mit diesem Accente vorkommt.

Die Beispiele, welche Ref. zur Bestätigung seines Urtheiles angeführt hat, werden wohl gezeigt haben, dass, so sehr die Absicht des Hrn. Verf.'s aller Anerkennung werth ist, doch sein Elementarbüchlein durchweg einer gründlichen Durcharbeitung und zum Theile Umarbeitung bedarf, um mit Nutzen an Gymnasien gebraucht werden und sich neben anderen bereits vorhandenen tüchtigen Arbeiten Eingang verschaffen zu können.

Wien, im Januar 1851. H. Bonitz.

Anleitung zum Uebersetzen aus dem Deutschen in das Griechische, von Dr. V. Chr. F. Rost und Dr. E. F. Wüstemann. Erster Theil. Erster und zweiter Cursus. Siebente Auflage. Göttingen, Vandenhök und Ruprecht. 1850. 316 S. 8. — $22\frac{1}{2}$ Ngr. = 1 fl. 21 kr. C.M.

Die Kühner'sche griechische Elementargrammatik, welche jetzt wohl an der Mehrzahl der österreichischen Gymnasien im Gebrauche sein dürfte, gibt durch die unmittelbar in die Sprachlehre eingereihten griechischen und deutschen Uebersetzungsbeispiele Stoff zu denjenigen Uebungen, welche schon mit dem Anfange der Formenlehre beginnen und jeden weiteren Schritt in der Grammatik begleiten müssen, wenn Sicherheit und Leichtigkeit in der Bildung wie im Gebrauche der Formen erreicht werden soll. Indessen wird doch der Lehrer mit dem dort dargebotenen Materiale nicht überall ausreichen; denn zu Compositionen kann natürlich, wenn sie ihren Zweck erreichen sollen, der Stoff nicht unmittelbar aus dem Buche entlehnt werden, welches sich in den Händen der Schüler befindet, und die mündlichen Uebungen des Uebersetzens in's Griechische, welche namentlich zum Einprägen der Formenlehre und zu sicherer Gewöhnung an das richtige Aussprechen der erlernten Formen von der grössten Wichtigkeit sind, werden öfters einen weiteren Umfang und eine grössere Mannigfaltigkeit erfordern, als die jener Grammatik eingereihten Beispiele zunächst darbieten. Nun ist es zwar für den Lehrer nicht schwer, den von den Schülern erworbenen Vorrath an Wörtern und Formen in mannigfaltiger Weise zu anderen Uebersetzungsbeispielen zu gestalten; doch ist es oft erwünscht, noch anderweiten Stoff, wohl gewählt und methodisch geordnet, zum Gebrauche bereit zu haben. Zu solchen Zwecken werden die Lehrer das vorliegende Buch sehr brauchbar finden, wie ja auch schon die sieben Auflagen, welche dasselbe seit seinem ersten Erscheinen (1820) neben vielen ähnlichen Büchern erfahren hat, als Beleg dienen können, dass es wirklich viel gebraucht ist. Dieser erste Theil enthält im ersten Cursus Uebersetzungsbeispiele zur Formenlehre, im zweiten zu einem Theil der Syntax, nämlich zur Casuslehre, nebst Gebrauch der Präpositionen, des Artikels, der Pronomina. Im zweiten Cursus sind den Beispielen selbst die Regeln, zu welchen sie gehören, in gedrängter Fassung vorausgestellt. Die Anordnung ist so übersichtlich, dass jeder Lehrer, welchen Gang er auch im Unterrichte einschlagen oder welcher Grammatik er folgen möge, leicht das ihm in jedem Fall brauchbare daraus wird entnehmen können. Als verdienstliche Eigenschaft dieses Uebungsbuches ist besonders anzuerkennen, dass die zum Uebersetzen ausgewählten Sätze, wiewohl im wesentlichen aus griechischen Schriftstellern selbst entlehnt, doch fast ausnahmslos in ihrer Isolirung verständlich und nicht inhaltslos sind. — Die äussere Ausstattung des Buches ist sehr gut.

Wien, im Januar 1851. H. Bonitz.

Ungarische Lehrbücher für die griechische Sprache.

1) Hellen Nyelvtan Elemei. Pozsonyban, 1842, (Elemente der hellenischen Sprachlehre. Pressburg 1842) VII, 86 S. 8.

Der anonyme Verfasser ist Paul Lichner, Honorär-Professor an dem Pressburger evangelischen Lyceum. In der Ausarbeitung dieses Büchleins bestrebte sich der Hr. Verf., wie er selbst sagt, so viel als möglich alles in populärer Form zusammen zu fassen, was man den Anfänger auswendig lernen lässt. Eben desshalb aber passt nicht in das Büchlein der §. 1, worin er die Dialekte in kurzen Umrissen darstellt; denn bevor der Anfänger die allerersten Elemente der griechischen Grammatik kennt, darf man ihn doch nicht Dialektengeschichte auswendig lernen lassen. — Ueber den Gebrauch seines Büchleins bemerkt der Hr. Verf., der Lehrer möge nach Erläuterung der Buchstaben und der Aspiration §§. 2—5, sogleich zum Lesen übergehen, und dann, mit Beseitigung des Artikels, bei der 3. Declination §§. 26—28 zu den Regeln des Wandels der Consonanten und der Contraction §§. 11—18 zurückkehren. Die Lehre vom Accent §. 6 f. und andere Partien solle der Lehrer nach den Declinationen vornehmen. Ob man aber von den Formen eine richtige Anschauung erlange, ohne die Accentuirung genau zu befolgen, das muss Ref. sehr bezweifeln; und das vorgeschlagene Herumspringen bald zu früheren bald zu späteren Paragraphen findet Ref. nicht zweckmäfsig. Zu was folgen die §§. aufeinander, wenn man sie nicht in dieser Ordnung lernen soll und kann? dies verräth immer die Verlegenheit des Ordners. Hätte der Hr. Verf. die §§. dort, wo sie nach seinem Vorschlage erlernt werden sollen, mit praktischem Tacte eingefügt, so wäre das Herumspringen vermieden worden, und doch ein harmonisches Ganze entstanden *).

---

*) Gegen den von dem Hrn. Ref. hier ausgesprochenen Grundsatz lassen sich erhebliche Einwendungen geltend machen; es sei erlaubt dieselben in der Kürze zu bezeichnen, da es ganz abgesehen von dem vorliegenden Falle nicht unwichtig ist, sie sich bestimmt zu vergegenwärtigen.

Dass in dem Elementarunterrichte einer Sprache mannigfaltige Uebungen in den Formen sich unmittelbar mit deren Erlernen verbinden müssen, und dass nur durch enge Verbindung der theoretischen und praktischen eine wirkliche Aneignung erreichbar ist, darüber kann kein Zweifel sein, wenn auch über die specielle Art der Verbindung die Ansichten verschieden sein mögen; ebenso gewiss ist, dass zwischen der systematischen Ordnung einer Sprachlehre und der methodischen Ordnung ein wesentlicher Unterschied besteht, indem die erstere nur durch die Natur der zu behandelnden Sprache, die andere zugleich durch die vorausgesetzte Bildungsstufe des Schülers bedingt ist.

Die Nothwendigkeit, Sprachübungen sogleich mit dem Erlernen der Formen zu verbinden, hat für den Elementarunterricht in den beiden classischen Sprachen namentlich in neuerer Zeit eine grosse Anzahl von Elementarbüchern hervorgerufen, welche den Uebungstoff, methodisch geordnet, sogleich mit dem Lehrstoffe, sowohl der Formen- als der Satzbildung, verbinden. Da solche Elementarbücher auf der Ver-

§. 23. *a*) S. 16 sagt der Hr. Verf., dass auch jene Hauptwörter ohne *α purum*, welche auf ein langes *α* enden, dasselbe in allen Singular-En-

---

bindung der Lehre und der Uebung beruhen, so müssen sie ihren Lehrinhalt in derjenigen methodischen Weise geordnet geben, welche der jedesmalige Verfasser für die geeignetste hält, und mit welcher er die Uebungsstoffe in Einklang setzte.

Verschieden davon sind Elementargrammatiken, welche zwar ihrem Umfange nach sich auf die unmittelbar nothwendigen Gegenstände der Sprachlehre beschränken und in dieser Hinsicht dem Lehrer, welcher sie als brauchbar zum Unterrichte anwendet, eine Grenze vorzeichnen, aber nicht den Anspruch machen, dem Lehrer zugleich den methodischen Gang vorzuschreiben, welchen er beim Unterrichte einzuschlagen habe. Bei diesen ist es vollkommen richtig, wenn sie die durch die Natur der Sache an sich gegebene Ordnung im allgemeinen festhalten, wodurch es dann dem Schüler leicht wird, sich in dem Buche zu orientiren, und dasjenige, was er etwa vergessen hat oder sich zu vergegenwärtigen wünscht, sogleich aufzufinden. Solche Elementargrammatiken überlassen es dem Ermessen des Lehrers, im Unterrichte die einzelnen Gegenstände in derjenigen Folge vorzunehmen, welche er für die angemessenste hält, und den erforderlichen Uebungsstoff selbst oder durch Anwendung eines zu seinem Gange passenden Uebungsbuches hinzuzugeben.

In jene Classe gehörte für die griechische Sprache z. B. die Kühner'sche Elementargrammatik (vgl. Zeitschr. f. d. öst Gymn. II. Jhrg H. I. S. 48—61), zu dieser die Bücher von Enger, Spiess, Siebelis u. a.

Es ist leicht zu sehen, dass jede der beiden Arten von Hilfsmitteln für den sprachlichen Elementarunterricht ihre eigenthümlichen Vorzüge und Mängel hat. Wenn die erstere dem Lehrer die Sache insofern erleichtert, als sie ihm schon einen in's einzelne durchgeführten methodischen Gang vorzeichnet und den Schüler alles, was er zum Anfange des Erlernens der Sprache gebraucht, in einem Buche vereinigt finden lässt: so bindet sie doch zugleich den Lehrer an ein strenges Einhalten des einmal vorgezeichneten Weges, wenn er ihn auch nicht in allen Einzelnheiten billigt, und erschwert dem Schüler durch die nothwendige Abweichung von einer, nur aus der Natur der Sache entlehnten Ordnung, das Wiederauffinden dessen, was er etwa vergessen hat. Wenn nun aber die zweite Art von Hilfsbüchern diesen beiden Mängeln ausweicht, so macht sie es dagegen fast unvermeidlich, dass dem Schüler ausser der Grammatik noch ein Uebungsbuch zum Gebrauch gegeben werde, welches dem von ihm gewählten Gange vollkommen entsprechend zu finden oder demselben anzupassen für den Lehrer nicht immer leicht sein wird. Mögen nun bei dieser Vertheilung der Vorzüge und Mängel nach Verschiedenheit der Umstände bald die einen, bald die anderen Bücher den Vorzug verdienen und finden, jedenfalls ist es unrichtig, an die eine Kategorie derselben die Anforderungen zu stellen, welche nur der anderen gelten; es wäre eben so falsch, von einem den Uebungstoff in sich aufnehmenden Elementarbuche eine systematische Anordnung zu verlangen, als es unberechtigt ist, von einer, dem Gange der Sache folgenden Grammatik zu fordern, dass sie zugleich die im Unterricht zu beobachtende Anordnung einschlage. Insofern in den obigen Bemerkungen des Hrn. Ref. eine solche Forderung enthalten ist, glaube ich, ohne den speciellen hier vorliegenden Fall beurtheilen zu wollen oder zu können, doch dem aufgestellten allgemeinen Grundsatze widersprechen zu müssen. H. Bonitz.

dungen behalten. Wie soll aber der Anfänger unterscheiden, wo er ein kurzes und wo ein langes α vorauszusetzen habe? Aus dem, was in der Anmerkung zum §. 10 gesagt wird, dass α, ι, υ, in gewissen Wörtern immer lang, in anderen stets kurz sind, kann er diess nicht entnehmen. — Ueber die Bedeutung des Imperfect, Plusquamperfect und Aorist bemerkt der Hr. Verf. zunächst §. 36, dass die Griechen diese Tempora gebrauchten, wenn sie, mit dem Gedanken in die Vergangenheit sich versetzend, die Thatsachen erzählten. Diese offenbar ungenügende und bloss vorläufige Angabe erwartet ihre nähere Bestimmung in später folgenden Bemerkungen; allerdings kommt der Hr. Verf. §. 62 auf diesen Gegenstand zurück; aber wenn er da sagt, das Imperfect bezeichne eine dauernde, der Aorist eine vollendete Vergangenheit, ohne die Dauer oder den Umfang der Handlung einzuschliessen, so ist diess doch nicht ganz präcis. Es genüge dagegen, ausser auf Bäumlein (Unters. über die griech. Modi S. 97) besonders auf die genauen und treffenden Bestimmungen über diesen Gegenstand in der Krüger'schen Grammatik §. 53, 5 f. zu verweisen. — §. 53 behandelt der Hr. Verf. die Lehre von den Präpositionen in zwölf Zeilen auf folgende Weise: «den Genitiv, Dativ und Accusativ verlangen ἀμφί um, ἐπί auf, darauf, gegen, μετά mit, zwischen, παρά von, bei, zu, περί um, von, über, πρός zu, ὑπό unter, von, durch.» Wann, in welcher Bedeutung ist aber jeder dieser Casus zu setzen? das muss ja der Schüler wissen, um sich orientiren zu können. Wie leicht hätte das durch Beispiele dargestellt werden können!

S. 44—52 folgen kurze syntaktische Regeln, und zwar §. 55. über den Artikel, §. 56. über die Eigenthümlichkeiten im Gebrauche der Fürwörter, §. 57. über das Subject, Prädicat und die Copula, §§. 58—60. über den Genitiv, Dativ und Accusativ, §. 61. über das *verbum medium*, §. 62. über die Zeiten; §. 63. über die Modi. S. 53—86 sind in Uebersichtstabellen Beispiele zur Formenlehre enthalten.

In Bezug auf die Aussprache ist der Hr. Verfasser Erasmianer.

2) Hellen Olvasókönyv magyarázó szótárral. Szerkesztette Lichner Pál pozsonyi lyceumi tiszteletbeli professor. Első és második rész. Pozsony, 1844. (Hellenisches Lesebuch mit erklärendem Wörterbuche, verfasst von Paul Lichner, Honorär-Professor am Pressburger Lyceum. 1. und 2. Theil, Pressburg 1844).

In der Vorrede S. IV sagt der Hr. Verf., dass die Jacotot'sche und jede ihr ähnliche Methode zur Erlernung der zwei classischen Sprachen unbrauchbar sei; möge sie noch so grosse Wunder wirken, so könne sie doch nicht des Verdienstes sich rühmen, die geistigen Fähigkeiten zu wecken und zur Selbstthätigkeit anzuregen. Ref. hält mit Ovid: «*ulcus amant muscæ, germina floris apes,*» und kann nicht billigen, wenn man eine Methode so schlechterdings verdammt. Mager sagt in seiner «genetischen Methode» S. 34, dass Dilettanten wie Montaigne, Locke, Rous-

seau, Hamilton und Jacotot viele tausend Pedanten aufwiegen. Und S 402: „Ich habe gegen Jacotot .... schon darum ein natürliches Pietätsgefühl, weil der Anblick seiner Methode, fremde Sprachen zu lehren, mir den Anstoss zu einigen Verbesserungen im Muttersprachunterrichte gegeben hat." Er rühmt die Resultate der Jacotot'schen Methode und sagt nur, dass diese auch auf einem anderen Wege, nämlich jenem der genetischen Methode, erreicht werden können. — Wenn aber der Hr. Verf. der Jacotot'schen Methode vorwirft, dass sie nicht im Stande sei zur Selbstthätigkeit anzuregen, so scheint er diese Methode nicht genau zu kennen. Das wird ja gerade ihr, wie überhaupt der Analysis, vorgeworfen, dass sie solche Verstandesoperationen voraussetzt, denen kaum das Mannesalter gewachsen ist.

Vergleichen wir nun mit dieser Bemerkung des Hrn. Verf.'s den ersten Theil seines Lesebuches, welcher sich an seine unter Nr. 1 besprochene Grammatik anschliesst, so dass zu jedem Abschnitte der Formenlehre kurze Sätze aus griechischen Schriftstellern entlehnt sind. Grammatik und Praxis sollen nach des H. Verf.'s Ansicht, immer unmittelbar verbunden werden, wir dürfen also annehmen, dass er zu den im Lesebuche als Beispiele für die erste Declination gegebenen Stellen S. 1—3 sogleich mit seinen Schülern übergehen wird, sobald er in der Grammatik den §. 23 über die erste Declination durchgemacht hat. Nun finden sich aber in diesen Stellen ausser Wörtern der ersten Declination auch solche der zweiten und dritten, und besonders Vocalformen, *ὁρᾶν, ἐκάθητο, ἐδέξατο* u. dgl., von denen der Lehrer noch keine Erklärung, sondern bloss, wie es in den Noten zum Lesebuche geschehen ist, eine Uebersetzung geben kann. Dadurch lenkt der Hr. Verf. trotz seiner Gegenerklärung unwillkürlich zum Theil in den Weg Jacotot's ein. Denn dass jene Uebungsbeispiele zur ersten Declination erst dann vorgenommen werden sollten, wenn auch die Verbalformen den Schülern bekannt sind, kann des Hrn. Verf.'s Absicht nicht gewesen sein.

Der zweite Theil, von S. 81 an enthält eine prosaische (S. 81—104) und poetische (— S. 149) Chrestomathie, nämlich: Anekdoten aus dem Leben merkwürdiger Männer, äsopische Fabeln, Legenden; Distichen aus Theognis, Epigramme aus der Anthologie, anakreontische Lieder, aus Homer Od. IX, 19—36. 82—102. 105—115. 336—370. 399—435. Jl. VI, 146—149. IX, 479—495. 437—447 XVI, 130—151. 218—254. VI, 392—433. 440—493; zuletzt Aristoteles' Gesang an die Tugend. — Den Schluss bildet ein Wörterverzeichniss S. 149—236.

3) Görög Nyelvtan, gyakorló- 's olvasó résszel, és görög-magyar szótárral. Kezdők számára készítette Tatai András a' kecskeméti ref. főiskolában közoktató. Kecskeméten, 1841. (Griechische Sprachlehre, mit einem Uebungs- und Lesetheile und griechisch-ungarischem Wörterbuche. Für Anfänger bearbeitet von Andreas Tatai, öffentlichem Lehrer in der ketschkemeter reform. Hochschule. Ketschkemet, 1841.

Vor zwei Jahren hat dieses Werk die 2. Aufl. erlebt. Als Quellen gibt der Hr. Verfasser an: Weller, Márton, *Compendiaria Graecae*

Grammatices institutio Budae, 1818, — Buttmann, Mathiae und vorzüglich Trendelenburg.

S. 20. behalten nach dem Hr. Verf. die auf ας ausgehenden Fremdnamen der 1. Declination in ganzen Singular das α. Diese Angabe ist unvollständig; denn πατραλοίας, ὀρνιθοθήρας, βοῤῥᾶς sind keine Fremdnamen und behalten doch das α im ganzen Singular. Folglich hätte der Hr. Verf. mit seiner Quelle, Buttmann, bemerken sollen, dass 1) in einigen Wörtern auf ας *purum* und ρας, und in vielen Eigennamen auf ας der dorische Genitiv auf α in Gebrauch gekommen sei; 2) die auf ᾶς durchaus den dorischen Genitiv auf ᾶ bekommen. — S. 21. Anm. 1. sagt der Hr. Verf., dass jene Wörter der 1. Declination, deren Endsylbe δα, θα ist, in allen Singular-Endungen das α beibehalten. Das richtige über diese Specialität war aus Buttmann's ausführlicher Sprachlehre, I. 128 zu entlehnen. — S. 25: „Von den Wörtern der 3. Decl. sind männlich die auf ευς, ης, — weiblich die auf ας, ις, — sächlich die auf α, ι, υ, αρ, ωρ, ausgehen." Das ist grundfalsch: denn νεότης, κακότης, u. dgl. gehen auf ης aus und sind doch weiblich; κρέας, κέρας u. a. m. sind sächlich, γίγας, ἐλέφας, κίς, δελφίς, μάντις u. a. sind männlich, obwohl sie auf ας, ις ausgehen. Dann ist jene Regel auch unvollständig. Welches Geschlechtes sind denn die auf ηρ, ως, αυς, υς u. s. w.? — S. 38. liest man, dass die Attiker bei den Adjectiven auf ος, ον den Comparativ und Superlativ auch auf έστερος, έστατος, — αίτερος, αίτατος, — ίστερος, ίστατος gebildet haben. Aber in welchem Falle? Doch nicht bei allen auf ος und ον?

Die Erklärung des Hrn. Verf.'s über die Bedeutung der verschiedenen Zeiten ist im Ausdrucke verfehlt und enthält auch in der Sache unrichtiges. Es heisst nämlich S. 45: „Etwas ist vollbracht und vergangen entweder unabhängig oder abhängig, nämlich in Bezug auf eine Zeit oder einen Umstand. Die unabhängig vollbrachte Handlung und verflossene Zeit zeigt an der Aorist—unabhängig vergangene Zeit... Das Imperfect zeigt an eine solche vergangene Handlung, welche während der Dauer einer anderen vergangenen Handlung geschah und dieselbe begleitete. Das Perfect und Plusquamperfect bedeuten eine solche abgeschlossene Handlung, welche unmittelbar beim Perfect auf die Gegenwart, beim Plusquamperfect auf die Vergangenheit wirkt." Unabhängig vollbrachte Handlungen und verflossene Zeiten kann es, streng genommen, nicht geben; jede Handlung geht ja im Verlaufe der Zeit vor sich und steht zu irgend welchen anderen in einem Causalzusammenhange. Ferner das Imperfect könnte hiernach niemals in einem Satze allein und für sich stehen, was doch durch zahlreiche Beispiele widerlegt wird (vgl. Krüger Gr. 53, 2). Endlich wird der Schüler nicht begreifen können, was das Perfect auf die Gegenwart, das Plusquamperfect auf die Vergangenheit wirke, wenn es etwa heisst, Φίλιππος τοὺς Θηβαίους μείζους ἢ προσῆκε πεποίηκε u. a. Es handelt sich ja vielmehr nur darum, dass durch das Perfect eine vollendete, abgethane Handlung der gegenwärtigen Betrachtung vorgelegt (Krüger Gr. §. 53, 3), dass sie mit der Gegenwart in Beziehung gesetzt und für diese Zeit als vollen-

det dargestellt wird (Scheuerlein, griech. Syntax. S. 304); und dass das Plusquamperfect dieselbe Beziehung zum Imperfect enthält, wie das Perfect zum Präsens.

S. 46. sagt der Hr. Verf., dass das Imperfect, Perfect, Plusquamperfect, 1. und 2. Aorist im Indicativ ein Augment annehmen. Also auch das Perfect nur im Indicativ?

Nach der Grammatik folgt S. 99—103 eine Angabe über die neugriechische Aussprache und die Transscription einer Stelle aus Herodian nach reuchlinischer und nach erasmischer Aussprache; der Hr. Verf. selbst folgt der letzteren. Dann S. 107—134 Uebungsbeispiele für die Formenlehre, S. 137—157 eine kleine Chrestomathie, bestehend aus einigen Fabeln, Anekdoten, pythagoreischen Versen, anakreontischen Liedern, Hom. Il. VI, 394—496, und sodann ein Wörterverzeichniss S. 158—222.

Pest, im Jänner 1851.

J. Télfy.

(Die Fortsetzung folgt.)

Die poetische Literatur der Deutschen von ihrem Beginn bis auf die Gegenwart, in ausgewählten Beispielen chronologisch geordnet für höhere Schulen und zum Selbstgebrauch von Heinrich Köster. Zweite Ausgabe. Mainz, J. G. Wirth Sohn. 1851. XIII u. 808. S. 4. — 1 Thlr. 12 Ngr. = 2 fl. 30 kr. CM.

Wilhelm Wackernagel hat in der Vorrede zu dem letzten Bande seines deutschen Lesebuches geäussert, dass die täglich wachsende Menge solcher Bücher, wie das seine, deutlich darauf hinweise, dass wir in die alexandrinische Periode unserer Literatur getreten seien. Wenn wir auch gegenwärtig wenig bedeutendes in der Poesie hervorbringen und unsere gelehrte Beschäftigung mit ihr überwiegt, wenn dem Wissen auch nur ein beschränktes Können zur Seite steht, so bin ich doch zu sehr von der Lebensfähigkeit des deutschen Geistes überzeugt, als dass ich jene Behauptung für begründet halten möchte. Das deutsche Wesen ist schon so oft erkrankt, schon so oft im Scheintode gelegen und dennoch wieder herrlich auferstanden, dass ich auch jetzt, wo wir freilich in mancher Hinsicht arg kränkeln, fest und freudig an einen neuen Aufschwung glauben muss. Die geschichtlichen und kritischen Bestrebungen der Gegenwart lassen wir getrost alexandrinische nennen, denn wir betrachten sie nicht allein in ihrem Verhältnisse zu der Vergangenheit, sondern auch in ihrer Bedeutung für die Zukunft. Sie zeugen dafür, dass das deutsche Wesen endlich von sich selbst als berechtigt neben Antikem und Fremdmodernem betrachtet wird, dass der gebildete Deutsche sich selbst erkennen will, nach den Lücken und Schäden sucht, die zu füllen und zu heilen sind, nach der Stärke forscht, der er vertrauen darf. Diese Studien sind also die Rüstung zu neuem Fortschritt, nicht die Endrechnung eines ermatteten Wanderers. Die

Entwickelung alles geschichtlichen Lebens ist keine stätige, sondern eine sprungweise; zu dem neuen Sprunge muss ausgeholt werden, und dabei ist ein Schritt zurück nothwendig. Darum macht uns auch das nicht im Glauben wankend, dass wir keinen zweiten Goethe zur Zeit besitzen, dass der Stil unserer heutigen Schriftsteller Lessing's herrliche Klarheit und Gedrungenheit verloren hat. Unsere Poesie und Sprache ist schon einmal von strahlender Höhe in dunkle tiefe Thäler gesunken und hat sich zu neuer Herrlichkeit aufgeschwungen, welche die erste wenigstens erreichte, in vielem weit übertraf. Lassen wir uns darum auch jetzt nicht bange werden; wir werden die Aufgabe erfüllen, welche dem deutschen Geiste geworden ist, wenn wir nicht feig und verzagt das Reich der Geschichte aufgeben.

Sollen jene angedeuteten Studien, welche theils der Vergangenheit, theils der Zukunft gelten, eine nationale Bedeutung haben, so dürfen sie nicht unter den Gelehrten bleiben, sondern müssen in die weiten Kreise aller Gebildeten übergehen. Wir sehen daher Männer von deutschem Wissen und Wollen beschäftiget, Werke zu schaffen, welche die nationale Erkenntniss zu einem lebendigen und fruchtbringenden Eigenthume des ganzen Volkes machen wollen; daneben wird namentlich die Jugend in das Auge gefasst, und gestrebt, ihr Erkenntniss, Achtung und Liebe des deutschen Wesens einzuflössen, die ihr unumgänglich nöthig sind, wenn nicht unsere Zukunft von den Dämonen der Negation verschlungen werden soll. Ein beliebter Weg dazu führt durch die Geschichte der Literatur. Seit einer Reihe von Jahren erscheinen daher Mustersammlungen aus unseren Dichtern und Prosaschriftstellern, um der Entwickelungsgeschichte der Literatur und ihrer ästhetischen Würdigung zum Belege und Leitfaden zu dienen Ihre Zahl ist bereits gross, wenige indessen entsprechen in der Ausführung dem Ziele, das sie erringen helfen sollen.

Auch das Buch des Hrn. Heinrich Köster, das wir hier kurz besprechen wollen, hat sich die angedeutete Aufgabe gestellt, der Hr. Vf. hat dabei nicht bloss die gelehrten Bildungsanstalten im Auge, sondern auch die höheren Töchterschulen, auf denen er seine eigene Thätigkeit entfaltet hat. Er spricht in der Vorrede ziemlich ausführlich und eifrig über die Nothwendigkeit einer höheren Bildung der weiblichen Jugend und rechnet die deutsche Literatur unter ihre vorzüglichsten Mittel. Wohl kein Verständiger wird dem Hr. Vf. hierin widersprechen, der seine Ansicht wie eine vielfach angegriffene vertheidigt. — Davon überzeugt, dass die neuere deutsche Literatur des Bildenden ungleich mehr habe als die ältere, hat Hr. K. derselben eine sehr überwiegende Aufmerksamkeit geschenkt und die früheren Perioden unserer literarischen Thätigkeit zurückgestellt. Wenn er sein Buch nicht zugleich für gelehrte Anstalten bestimmt hätte, möchte diess Verfahren keinen Tadel finden, so aber muss es um so mehr als Fehler bezeichnet werden, da der Hr. Vf. in sprachlicher Hinsicht die ältere Zeit einiger Beachtung würdigt. Er geräth dabei an manche Klippen. Einmal sind viele Proben allzudürftig (was sollen z. B. die fünf Zeilen aus dem *vocabu-*

larius S. Galli?), sodann gibt er bei so bedeutenden Schöpfungen, wie die Nibelungen, Gudrun und Parzival sind, statt der Urtexte neuhochdeutsche Uebersetzungen und Bearbeitungen (den Tristan übergeht er sogar ganz aus Gründen, die nicht klar sind, und gibt dafür ein Stück aus Immermann's Tristan), endlich aber verräth Hr. K. in den zur Seite gefügten Uebertragungen und den Erklärungen mehrmals mangelhafte Kenntnisse; auch die Ungleichheit fällt auf, dass er bald ganz wörtlich, bald ganz frei überträgt. Wir wählen zum Belege die Probe aus dem altsächsischen Evangeliengedichte (in Schmellers Ausgabe 130, 14 ff) und wollen nur folgendes erwähnen: *sat imu* heisst nicht «er setzte sich,» sondern er sass; das reflexive Pronomen ist nach dem altsächsischen Sprachgebrauche zugefügt, wie noch heute in hochdeutschen Volksliedern alle Verba, die einen Begriff der Bewegung enthalten, reciprok construirt werden. — *thurh erlo hand* heisst nicht «durch der Schönheit Hand,» sondern «durch der Männer Hand.» Statt der Schreibfehler der Handschrift: *ti fodu* und *grôni gang* musste mit Schmeller *ti foldu* und *grôni wang* gelesen werden. Den Vers: *teglidid grôni wang* überträgt Hr. K. durch «es entweicht der Welt Herrlichkeit,» während es ganz einfach bedeutet: «es zergeht das grüne Feld.» — *firino* statt *firiho* scheint Druckfehler, wie wir dem Setzer auch manches andere zuschreiben wollen, was zu erwähnen wäre. Sehr überflüssig ist das an diese Probe angefügte kleine angelsächsische Sprachpröbchen. Ein anderes Stück, an dem wir Hrn. Kösters Sprachkenntnisse prüfen wollen, sei das kleine Liedchen Dietmars von Eist: *Ez stuont ein frouwe alleine.* In seinen elf Zeilen bemerken wir erstens, dass der Vers: *und warte uber heide* falsch durch «und harrte auf der Heide» übersetzt ist (es muss heissen: und schaute über die Heide); sodann dass *valken* im 4. Verse der acc. sg. und nicht plur. ist, dass der fünfte Vers bedeutet: o wohl dir Falke, dass du ein Falke bist; dass *nîdent* 3. pl. prs. und nicht prt. ist, und *wan* hier nicht «wann,» sondern «warum nicht» bedeutet. Wir wollen die Einzelnheiten nicht häufen, sondern uns zu der allgemeinen Stellung des Hrn. K. zur mittelalterlichen Literatur wenden. Er spricht sich nämlich in der Vorrede dahin aus, dass er deshalb die ältere Literatur in seinem Buche vernachlässigt habe, weil sie für seinen Zweck, der Gegenwart Charaktere zu bilden, untauglich sei, und fügt hinzu: «Die Romantik liegt hinter uns: und wenn es auch reizend ist aus dem Gedränge der Gegenwart einen Augenblick uns in ihre duftenden Gärten und schattigen Lauben zu flüchten und dort den Lärm des Tages zu vergessen; so weckt die Zeit, die den Mann mit allen seinen Kräften verlangt, uns doch bald wieder aus dem süssen Traume und ruft uns an unsere Posten zurück.» Ich glaube das Mittelalter nach verschiedenen Richtungen hin vielleicht ebenso genau zu kennen, wie Hr. Köster, ich gehöre sodann keineswegs den blinden Verehrern desselben an, bekenne im Gegentheil bei jeder Gelegenheit unumwunden die grossen Fehler jener Zeit, ich mag von ihrer Verjüngung nicht das mindeste wissen und habe auch für die Schwächen der damaligen Literatur ein Auge; um so entschiedener weise ich die Phrasen Hrn.

Köster's zurück. Die deutsche Literatur des Mittelalters bietet nicht bloss weichliches, frömmelndes, träumerisches und liederliches, was Hr. K. unter dem Worte Romantik begreifen mag, sondern sie hat auch des männlichen und gediegenen, des freisinnigen, klaren und scharf urtheilenden so viel, dass sie darin unserer modernen Tendenzpoesie weit überlegen ist. Die Erhebung Walthers v. d. Vogelweide gegen die Usurpatoren der Königskrone, gegen die Ansprüche des Clerus, gegen den politischen und sittlichen Schiffbruch steht wie ein ehernes Bild gegen jene Reimhelden, die bei dem ersten Prüfungsfeuer zerschmelzen. Die milde und männliche Lebensweisheit des Freidank aber und mancher anderer Dichter jener Zeit kann unserer Jugend nicht oft genug gepredigt werden. Hier lernt man wahre Sittlichkeit und Religiosität, hier wird die innere Befriedigung in allen Weltstürmen gelehrt, die uns so sehr mangelt, weil wir die Verbindung mit Gott und der Welt verloren haben. Solche Lebensweisheit und Stärkung des Charakters kann das heranwachsende Geschlecht eben nur hier schöpfen, und dieser Quell muss ihr geöffnet werden. Hr. K. mag daher erlauben, dass wir diess thun.

Die Zeiten vom 16. Jahrhundert ab sind durch die gewöhnlichen Proben vertreten; von Klopstock an tritt das Buch erst auf die dem Verf. geläufige Bahn. Während alles vorangehende sich auf 149 SS. zusammendrängen muss, sind der nun folgenden Zeit beinahe 650 SS. gewidmet. Auffallen muss hier, dass Hr. K. aus der Herder'schen Bearbeitung der Cidromanzen, die doch ein Denkmal der Romantik sind, so viele Proben gibt; weniger befremden wird der starke Auszug aus Rückert, da der Hr. Verf. für seine didaktischen Zwecke bei diesem Dichter reiche Beute machen musste. Im allgemeinen sind die Wahlen zu billigen, und mit Recht ist auch darauf geachtet, für die verschiedenen Strophen- und Dichtungsarten die entsprechenden Belege zu geben, wobei das Register die nöthigen Nachweise gibt. Die allgemeine Anordnung ist die chronologische, wobei nur das zu tadeln ist, dass die Dichter nach ihrem Geburtsjahre geordnet sind und nicht nach der Zeit ihres ersten Auftretens. Die Proben reichen bis zu dem J. 1845, wo das Buch gedruckt und zum ersten Male ausgegeben ist; der Titel mit der Jahreszahl 1851 ist das einzige neue an dieser zweiten Ausgabe.

Wir ziehen das gesagte dahin zusammen, dass die Sammlung des Hrn. Köster für die ältere Zeit nicht genügen kann, für die neuere Zeit aber in mehrfacher Hinsicht brauchbar ist, obschon nicht verschwiegen werden darf, dass bereits besseres in dieser Hinsicht geleistet wurde.

Krakau, im Januar 1851.

K. Weinhold.

Grammatik der polnischen Sprache von C. W. Smith, *Candidatus philologiae.* Berlin, 1845. Behr. XX. u. 204. S. 8. — ¾ Th. = 1 fl. 21 kr. C. M.

Obgleich die polnische Sprachlehre von Smith schon seit mehreren Jahren erschienen ist, so meint doch Ref. nicht ganz im Irrthume zu sein, wenn er glaubt, dass sie einem nicht geringen Theile der Kenner und Freunde slavischer Sprachwissenschaft in hiesigen Landen unbekannt sei. Darum scheint es nicht unpassend, mit einigen Worten auf dieselbe hinzuweisen; eine ausführliche Recension des genannten Werkes liegt nicht in der Absicht des Ref.

Der Verfasser, wie es scheint, ein Däne (denn er reiste, wie er selbst am Schlusse der Vorrede sagt, mit Unterstützung der dänischen Regierung im Auslande), obwohl der Name auf englische Herkunft schliessen lässt, schreibt „durch die Verhältnisse gezwungen" in deutscher Sprache — und sein Stil verräth den Ausländer nur wenig — eine Grammatik einer slavischen Sprache. Es ist stets vortheilhaft, wenn Sprachen von kundigen Ausländern grammatisch behandelt werden, indem solche Arbeiten, wenn sie selbständig ausgeführt sind, eine wünschenswerthe Ergänzung zu den allerdings als Grundlage zu betrachtenden Werken der Eingebornen bilden. Der Ausländer sieht das Object in anderem Lichte als der Inländer, ja es kann dem in einer Sprache heimischen manches ganz sich entziehen, was dem Ausländer als fremdartig auffällt. Dergleichen Arbeiten sind demnach von diesem Gesichtspuncte aus willkommen zu heissen, sie sind Beiträge, aus denen der Inländer vielleicht manches entnehmen kann, was bei der Errichtung eines möglichst vollendeten Lehrgebäudes seiner Sprache als guter Baustein verwendet werden mag; in jedem Falle wird die ganz verschiedene Anschauungsweise einer klareren Einsicht in das Wesen der Sache nur förderlich sein. Hr. Smith spricht selbst am Schlusse der Vorrede über seine Stellung als Ausländer der polnischen Sprache gegenüber: „Ich bin weit entfernt den grossen Vortheil, welchen der eingeborne Grammatiker vor dem Fremden voraus hat, zu verkennen, um soviel mehr, da ich während der Arbeit die beste Gelegenheit gehabt habe, mich durch eigene Erfahrung von dieser Wahrheit zu überzeugen" u. s. w. „Aber eben so gewiss ist es andererseits, dass es auch nicht genug ist ein Eingeborner zu sein, wenn man ohne philologische Bildung und Beobachtungsgabe in der eigenen Muttersprache ist. *Nomina sunt odiosa*" u. s. f.

Sollen von Ausländern gelieferte Sprachwerke den von uns so eben bezeichneten Nutzen gewähren, so müssen sie natürlich mit Sachkenntniss geschrieben sein und, wenn auch vom Studium einheimischer Grammatiker zeugend, doch nicht eine blinde Nachahmung derselben, sondern eine von neuem Standpuncte, vom Standpuncte des Ausländers aus unternommene Arbeit geben. Diese beiden Erfordernisse finden wir bei Hrn. Smith. Aus seinem Werke geht hervor, dass er ein guter Kenner des Slavischen

ist, und dass er die Arbeit, eine polnische Grammatik zu schreiben, von neuem begonnen hat, ohne seinen Vorgängern, deren Studium ihm keineswegs abgeht, blind gefolgt zu sein. Seinem Buche kommt das Lob zu, mit denkendem Geiste geschrieben zu sein; es ist eine selbständige, verständige und darum bemerkenswerthe, interessante Arbeit. Indess gesteht Ref. gerne ein, dass er den Ansichten des Hrn. Verf. durchaus nicht überall beistimmen kann.

Suchen wir das im allgemeinen gesagte durch die Betrachtung einiger Stellen des vorliegenden Werkes zu begründen, nachdem wir die allgemeine Anlage des Werkes kurz beschrieben haben werden.

Smith's Grammatik ist keine Schulgrammatik; eine besonders für Deutsche berechnete Schulgrammatik möchte indess manches neue und brauchbare Element dem vorliegenden Werke entnehmen können. Aufgaben zum Uebersetzen und Einüben der Regeln enthält sie demnach nicht, nur in der Syntax werden Beispiele zum Belege und zur besseren Verdeutlichung der Regeln angeführt. Diese Beispiele sind nur aus anerkannt trefflichen und bei jedem Beispiele genannten Schriftstellern entnommen. Alle Beispiele einer Grammatik müssen der mustergiltigen Literatur entnommen, nicht etwa vom Grammatiker selbst verfasst sein; denn der Grammatiker soll die Sprache geben, wie er sie vorfindet, und durch die Beispiele die objective Treue seiner Darstellung, die Richtigkeit der aufgestellten Regel bewahrheiten. Selbstfabricirte Beispiele verfehlen also ganz ihren eigentlichen Zweck, möglicherweise (leider auch in Wirklichkeit hie und da) geben sie sogar nichts anderes, als eine praktische Anwendung der falschen Ansicht des Grammatikers, für die er in den besten Schriftstellern seines Volkes wohl kaum Belege gefunden haben würde. — Wir werden auf diesen Gegenstand bei anderer Gelegenheit noch zurückzukommen haben.

Nach einer längeren Vorrede, in welcher der Hr. Verf. seinen Standpunct und sein Verhältniss zu anderen Forschern in Bezug auf mehrere Hauptpuncte der Grammatik darzulegen und seine Behandlungs- und Darstellungsweise zu begründen sucht, folgt eine Einleitung, enthaltend die Eintheilung der slavischen Sprachfamilie, sodann folgt Lautlehre, Formenlehre, in welcher auch die Lehre vom Unterschiede der słowa niedokonane und dokonane erläutert wird; das Capitel von der Ableitung der Wortbildung, in welches wir diesen Abschnitt verweisen würden, hat der Verf. gar nicht bearbeitet, weil er „die Wortbildung der Nennwörter für ein unfruchtbares Feld ansieht" S. IX u. X., worin weder Referent mit ihm übereinstimmen kann, noch überhaupt derjenige ihm beipflichten wird, der die Regelmäfsigkeit und Fülle der Wortbildung im Slavischen kennt. Die Darstellung der Conjugation schliesst mit einem Abschnitte über Archaismen in der Conjugation, wie denn der Hr Verf. überhaupt das lobenswerthe Streben zeigt, historisch zu Werke zu gehen. Den Schluss des Werkes bildet die Syntax.

In vielen Fällen sind die Ansichten des Verfassers mehr originell als richtig; wenn er z. B. Vorr. S. IV. ff. ausführt, dass rein consonantisch aus-

gehende Sprachstämme eine secundäre Erscheinung in den Sprachen seien, ursprünglich vielmehr jeder Stamm vocalisch auslaute, «erst wenn das schon geübtere Sprachorgan die erste kindliche Weichlichkeit überwunden habe, entstünden die rein consonantisch ausgehenden Stämme», so schlägt diese aus der einseitigen Betrachtung des Slavischen hervorgehende Ansicht der factisch vorliegenden Sprachengeschichte geradezu in's Gesicht. Allerdings schliessen slavische Stämme so gut als nie auf Consonanten, es ist aber eine der bekanntesten Erscheinungen in der Sprachengeschichte, dass jüngere Sprachen durch immer weiteres Umsichgreifen der Analogie der vocalisch auslautenden Stämme die als unregelmäſsig aufgefasste consonantische Declination mehr und mehr und endlich ganz verdrängen (man vgl. z. B. Sanskrit u. Prakrit, Latein u. Italiänisch — amans, amante –) und das Slavische, das uns ja auch erst aus verhältnissmäſsig späterer Zeit bekannt ist, stellt sich durchaus als eine auf einer zweiten Entwicklungsstufe stehende Sprache dar, keineswegs an Alterthümlichkeit dem Sanskrit, Zend, Griechisch, Latein, selbst nicht dem Gothischen vergleichbar, wenngleich in mancher Beziehung wiederum reicher (z. B. in den Declinationsendungen), als einzelne dieser Sprachen. Auf einer noch jüngeren Stufe schwindet wieder der vocalische Stammauslaut auch da, wo er ursprünglish war, mehr und mehr; auf dieser Stufe sehen wir z. B. die neuslavischen Dialecte vgl. vl"k" *) wo in " noch ein Rest der ursprünglichen vocalischen Endung erhalten ist — skr. vrka-s litt. vilka-s — während die neuslavischen Dialekte meist auch diesen Rest eingebüsst haben — vlk, wilk, vuk — und unzählige, dem angeführten analoge Beispiele. — Mit Recht wohl missbilligt jedoch der Verf. die Bopp'sche Erklärung der Sylbe — ow —, ew —, und erkennt in ihr ein Suffix (diese Ansicht werden wir an anderem Orte ausführlich zu begründen suchen), nur sollte er dasselbe Element im Dativ Sing. nicht anders erklären wollen.

In der Syntax folgt der Verf. der Casustheorie seines Landsmannes Madvig, die gegen Madvig gerichtete Kritik trifft demnach auch seine Sprachlehre. Zumal sind es Madvig's Grundsätze, die den Verf. zu der, vor dem Forum der vergleichenden Grammatik nicht zu vertheidigenden, abenteuerlichen Behauptung geleitet haben, „dass derjenige Casus, der in den verwandten Sprachfamilien indo-europäischer Race als Accusativ erscheint, im Slavischen der Instrumentalis ist.» Die Vertheidigung und Begründung dieser Ansicht zeugt recht klar von dem geistreichen Dilettantismus in der vergleichenden Sprachenkunde, der überhaupt als charakteristisch für den Verf. bezeichnet werden kann (von seiner «Unkunde im Sanskrit» spricht er selbst S. VI.); manches vielleicht scheinbar treffende wird in einem Geflechte von Unrichtigkeiten vorgetragen, welches zu entwirren hier zu weit führen würde. In den sprachvergleichenden Zugaben besteht der

*) Um Druckschwierigkeiten zu ersparen schreiben wir das Kirchenslavische mit lateinischen Lettern, " für den harten, ' für den weichen Halbvocal.

Werth dieses Buches überhaupt keineswegs, vielmehr in der Auffassung und Darstellung des Baues der polnischen Sprache, wie er factisch vorliegt. Und dieses zeigt sich wiederum besonders in der Auffassung des Zeitwortes; z. B. §. 84 in der richtigen Erklärung von jestem, jesteś u. s. w., in der Eintheilung der Zeitwörter u. s. w. — Nach Sm. zerfallen z. B. die Zeitwörter der polnischen Sprache nach der Beschaffenheit des Stammes I, in solche, deren Stamm aus einem ursprünglichen Wurzelworte besteht wie piję, pić (Thema pi), rzekę, rzekł u. a.; II, in solche, deren Thema nicht mehr die urspüngliche Wurzel ist, sondern aus dieser durch eine Erweiterung, einen Zusatz von einem Vocal oder einer Sylbe abgeleitet ist, z. B. kocham (Wurzel koch, Thema kocha); czynisz (Wurz. czyn, Them. czyni). I, zerfällt wieder nach dem Wurzelauslaute in 1) verba pura (pi-ł); 2) verba muta (rzek-ł); 3) verba liquida (meł-ł; kłó-ł, kolę u. a., welcher Classe die Verschiebbarkeit des Wurzelvocales eigen ist); ebenso theilt der Verf. II, in 1) verba pura (koch-a-m, czynię u. a.) und diese wieder nach Beschaffenheit des Vocals und nach Art der Anhängung der Endungen des Präsens in Unterabtheilungen, wobei stets die Bedeutung dieser Ableitungen mit berücksichtiget wird; 2) verba liquida, wohin er die auf -nąć rechnet (Parad. ciągnę); verba muta kommen in der abgeleiteten Hauptabtheilung nicht vor, da die z. B. mit t und ch abgeleiteten (dychać, dmuchać, dmuchnąć vgl. dąć; uśmiechać się, uśmiechnąć się v. śmiać się; szeptać, vgl. szepnąć; kłopotać, cf. canto clamito) die Endungen nicht an diese Zusätze unmittelbar ansetzen, sondern mittels der die Classen II, 1, und II, 2 charakterisirenden Elemente. -a- und -n-. Es sind diess offenbar Denominative, was der Verf. jedoch nicht ausspricht, obgleich er die entsprechenden Nominalformen pg. 96 anführt, wie alle mit Endungen abgeleiteten Zeitwörter mehr oder minder klar auf Nominalformen zurückweisen, wofür an anderem Orte der Nachweis wird gegeben werden. Hier und in den folgenden §§ enthält die Grammatik von Sm. vieles Neue, das, wenn es auch nicht in jeder Beziehung gebilligt werden mag, doch zum Nachdenken anregt und Gesichtspuncte zuführt, die dem, der eine polnische Grammatik zu schreiben beabsichtigt, von wesentlichem Vortheile sein können.

Prag, im Januar 1851.

A. Schleicher.

Dritte Abtheilung.

Verordnungen für die österreichischen Gymnasien; Statistik.

a. Erlässe.

Erlass des Ministers des Cultus und Unterrichtes, betreffend die Anempfehlung einer italiänischen Uebersetzung der Strehl'schen Arithmetik.

12. Jänner 1851.

Von dem mit Ministerialdecrete vom 6. November 1849 empfohlenen, für die 1. Classe bestimmten ersten Hefte des „Handbuches beim Unterrichte in der Arithmetik für Untergymnasien, von Strehl" ist eine italiänische Uebersetzung im Verlage der k. k. Schulbücherverschleiss-Administration in Wien (1851, brosch. 16 kr. C.M.) erschienen, welche den Gymnasien mit italiänischer Unterrichtssprache zu empfehlen ist.

Hiervon wird die — zur weiteren Bekanntgebung in Kenntniss gesetzt.

(Obiger Erlass ist den Landesschulbehörden in Tirol, Dalmatien und im Küstenlande zugegangen.)

Verordnung des Ministers des Cultus und Unterrichtes, in Betreff der Anstellungsdecrete für Katecheten an Staatsgymnasien.

18. Jänner 1851.

Was ich in Erledigung einer aus Anlass eines speciellen Falles gestellten Anfrage in Betreff der Anstellungsdecrete für

Katecheten an Staatsgymnasien erlassen, wollen Ew. — aus dem in Abschrift mitfolgenden Decrete ersehen. Darnach wird in vorkommenden Fällen vorzugehen sein.

„Was die Bestellung der Religionslehrer an Staatsgymnasien anbelangt, so finde ich mit Beziehung auf meinen Erlass vom 28. Juni v. J. Z. 3.571 (R. G. B. Nr. 265 *) folgendes zu bemerken:

Der katholische Religionslehrer erhält als solcher seine Mission von seinem Bischofe, und es unterliegt keinem Anstande, dass ihm die bischöfliche Ermächtigung zum Religionsunterrichte in der Form eines Decretes ausgefertiget, und dass dieselbe allenfalls auch nur für ein bestimmtes Gymnasium ausgesprochen werde. Die Verfügung, welche den Gymnasiallehrkörper verpflichtet, den Katecheten in seine Mitte aufzunehmen, und welche diesem selbst die äusseren Rechte seiner Stellung verschafft, kann jedoch nur von der Behörde ausgehen, welcher das Gymnasium untersteht. Diese Ansicht liegt auch der a. h. Entschliessung vom 21. April 1850 und dem oben erwähnten Ministerial-Erlasse vom 28. April 1850, welche im Einvernehmen mit dem hochwürdigsten Ausschusse der bischöflichen Versammlung erlassen worden sind, zu Grunde, indem darin ausdrücklich von dem „Vorschlage" des Bischofes Erwähnung geschieht.

Den an Staatsgymnasien anzustellenden Katecheten sind daher immer die Anstellungsdecrete von der Landesschulbehörde auszufertigen. Den Ordinariaten bleibt es unbenommen, auch ihrerseits den Katecheten, über deren Anstellung das Einvernehmen mit der Schulbehörde gepflogen wurde, Decrete nach eigenem Ermessen auszufertigen. Was jedoch die Aufgabe der Landesschulbehörde bei diesem Einvernehmen anbelangt, so ist nicht zu übersehen, dass sich dasselbe nicht bloss auf die politische Haltung des Bezeichneten zu beziehen hat, sondern dass dabei auch der Grad seiner allgemeinen Bildung zu berücksichtigen ist, denn so sehr das Ministerium mit voller Zuversicht erwartet, dass die Ordinariate selbst darauf bedacht sein werden, den Religionsunterricht an Gymnasien nur Männern anzuvertrauen, welche durch höhere Bildung ihre Stellung und ihren Einfluss auf die Jugend neben den übrigen Lehrern zu behaupten vermögen, so liegt es doch in dem Berufe der Landesschulbehörde die Verantwortung dafür, dass diese Rücksicht in vollem Maſse gewürdiget werde, mitzutragen. Deshalb ist auch in dem §. 6. des mehrerwähnten Ministerial-Erlasses angeordnet, dass der Landesschulbehörde die Acten über die Concursprüfung, auf

*) Abgedruckt in der „Zeitschrift f. d. österr. Gymnasien" Jahrg. I. H. VIII. S. 620—623.

deren Grundlage die bischöfliche Ermächtigung ertheilt wird, mitzutheilen seien."

(Vorstehende Verordnung erfloss an die Herren Statthalter von Niederösterreich, Oesterreich ob der Enns, Salzburg, Tirol, Steiermark, Kärnthen, Krain, Mähren, Schlesien, Galizien, Dalmatien und Triest.)

Erlass des Ministers des Cultus und Unterrichtes, in Betreff der definitiven Anstellung von Gymnasialdirectoren und der Gehalte derselben.

24. Jänner 1851.

Seine k. k. Majestät haben mit a. h. Entschliessung vom 31. December 1850 allergnädigst zu gestatten geruhet, dass der §. 100 des Entwurfes über die Organisation der österr. Gymnasien in Betreff der definitiven Besetzung von Directorenstellen an Staatsgymnasien in Wirksamkeit trete, und demgemäfs ausgezeichnete Männer zur allerhöchsten Ernennung als wirkliche Directoren von vollständigen Gymnasien in Antrag gebracht werden dürfen. Ferner haben Se. Majestät den Antrag genehmiget, dass die Besoldung eines definitiv angestellten Directors an einem vollständigen Staatsgymnasium von acht Classen in der Regel in dem Gehalte eines ehemaligen Humanitätslehrers des bezüglichen Gymnasiums, vermehrt durch die mit a. h. Entschliessung vom 29. Dezember, 1849 den prov. Gymnasialdirectoren bewilligte Remuneration von 200 bis 300 fl. zu bestehen habe, und dass diese Bemessung des Gehaltes auch auf gewesene Gymnasialpräfecte, wenn sie zu wirklichen Gymnasialdirectoren befördert werden, anzuwenden sei. Wenn ein Professor der bestandenen, nun mit den Gymnasien vereinigten philosophischen Studien zum wirklichen Gymnasialdirector ernannt wird, so erhält er in letzter Eigenschaft den durch die erwähnte Remuneration vermehrten Gehalt, der ihm als gewesenem Lycealprofessor nach den verschiedenen Gehaltsstufen gebührt.

Es versteht sich von selbst, dass zu Directoren beförderte Gymnasiallehrer, mit Einschluss der früheren Gymnasialpräfecte, das Recht auf den Fortgenuss der bereits erhaltenen und auf die Erlangung neuer Decennalzulagen nicht verlieren, jedoch hat bei der Bemessung der zu bewilligenden Decennaldrittel-Zulage nicht der Gehalt des Directors, sondern die Besoldung eines ehemaligen Humanitätslehrers und beziehungsweise eines gewesenen Gymnasialpräfectes als Mafsstab zu dienen.

Erlass des Ministers des Cultus und Unterrichtes, betreffend eine Preisverminderung der bei Artaria und Comp. erschienenen Landkarten.

Die Kunsthändler Artaria u. Comp. (zu Wien) haben hierher angezeigt, dass sie den Preis der einzelnen Karten ihres Atlas, bestehend aus 27 Blättern der neuen und 6 Blättern der alten Welt von 20 kr. C M. auf 15 kr. C. M., vom 1. Jänner d. J. angefangen, herabgesetzt haben.

Hievon wird . . . . im Nachhange zu dem h. o. Erlasse vom 16. December v. J. Z. 10.264 *), womit ich auf die zu diesem Atlas gehörigen bisher erschienenen 6 Karten der österreichischen Kronländer aufmerksam gemacht habe, in Kenntniss gesetzt.

(Vorstehender Erlass ergieng an die Landesschulbehörden zu Wien, Linz, Salzburg, Innsbruck, Klagenfurt, Laibach, Triest, Gratz, Brünn, Troppau und Prag, an die Statthalterei zu Lemberg, Czernowitz, Pest, an den prov. Landeschef zu Temesvar, an den Banus zu Agram, an das Gubernium zu Zara, an die Statthalterei zu Mailand und zu Venedig, an das Gouvernement zu Hermanstadt).

(Mittels h. Ministerial-Erlasses ist nachstehende Erklärung der Beck'schen Universitätsbuchhandlung zu Wien den Gymnasien des österr Kaiserstaates bekannt gegeben worden.)

Hohes k. k. Ministerium des Cultus und des Unterrichtes. — Ich habe die Ehre, hiermit zu erklären, dass ich stets bereit bin, den literarischen Bedarf für die verschiedenen Lehranstalten der Monarchie, auch in den entferntesten Provinzen, prompt und ordentlich auf unmittelbare Bestellung an dieselben zu liefern, und die Sendungen stets wohlverpackt mit Fuhre franco, durch Postwagen mit Aufrechnung des halben Porto's, zu machen, und zwar in der Weise, dass ich diese Sendungen auch hier ganz frankire, die Hälfte des Betrages aber in Rechnung stelle. Wien, den 15. December 1850. —

Beck'sche Universitäts-Buchhandlung.
Fr. Beck.

---

*) Vgl. «Zeitschrift f. d. österr. Gymnasien.» Jahrg. II. Heft II. S. 152.

b. Statistische Mittheilungen.

Die Gymnasien im k. k. Oedenburger Regierungsdistricte Ungarns.

Laut des hohen Erlasses v. 7. September 1850 Z. 6.737 (abgedruckt im I. Jahrgang dieser Zeitschrift. X. Heft, S. 781—783) gehören zu dem Oedenburger Regierungsdistricte folgende 10 Gymnasien, als: Oedenburg, Raab, Steinamanger, Güns, Kaposvár, Fünfkirchen, Kanisa, Keszthély, Veszprim, Pápa. Aus diesen sind die Gymnasien zu Oedenburg, Raab und Steinamanger zu vollständigen d. h. Unter- und Obergymnasien, die übrigen zu Untergymnasien nach dem Organisationsentwurfe umgestaltet worden. Die Unterrichtssprache ist am Oedenburger und Günser Gymnasium die deutsche, an den übrigen die ungarische.

Wir bringen vorläufig über das Benedictiner-Obergymnasium zu Oedenburg einige nähere Angaben. Das Oedenburger Gymnasium ist, kraft des Restitutions-Diplomes, im J. 1802 dem Benedictiner-Orden des Erzstiftes Martinsberg übergeben worden, und zwar mit zwei Humanitäts- und drei Grammaticalclassen. Die erste Grammaticalclasse ist erst 1806 dem Gymnasium einverleibt worden. Die Unterrichtssprache war anfangs die lateinische, v. J. 1830 eine gemischte, nämlich: Latein, Ungarisch, u. Deutsch; vom J. 1840 die ungarische. In Folge des oben erwähnten hohen Erlasses ist das Oedenburger sechsclassige Benedictiner-Gymnasium in ein vollständiges Corporations-Obergymnasium mit deutscher Unterrichtssprache umgestaltet worden. Um diesem allerhöchsten Befehle genügend zu entsprechen, hat der Benedictiner-Orden des Erzstiftes Martinsberg, trotz seiner vielfältigen Verluste und vermehrten Lasten, keinen Kostenaufwand gescheut und sich beeilt, das Schulgebäude mit zwei neuen Classen auf eigene Unkosten zu erweitern, für die Wohnungen des vermehrten Lehrpersonales zu sorgen, die nöthigen Hilfsmittel, als: Naturalien-Cabinet und physikalisches Museum anzuschaffen, und die Anstalt mit einem Director und zwölf geeigneten Fachlehrern, welche die gesetzliche Prüfung bestanden haben, zu versehen; sowie auch die Direction sich befliess, für die ausserordentlichen Gegenstände tüchtige Männer zu gewinnen und den Schuldienst zu regeln, damit die Anstalt den gesteigerten Forderungen der Zeit so viel als möglich entspreche.

Die feierliche Eröffnung des Obergymnasiums fand statt am 7. Oct. 1850, bei welcher Gelegenheit, nach einer Eröffnungsrede des Herrn Directors, dem versammelten Publicum die Lehrer, unter Namhaftmachung der von den Einzelnen vertretenen Fächer, in folgender Reihe vorgestellt wurden. Director des Obergymnasiums und zugleich Professor der philosophischen Propädeutik ist Herr Severin Schmidt. Im Obergymnasium: Religionslehrer — Herr Demetrius Späth; lateinische Classiker und deutsche Sprache — Hr. Jeremias Ruth; lateinische Classiker und griechische Sprache — Hr.

Polykarp Matuskovich; Naturgeschichte und Naturlehre — Hr. Dr. Justinian Hollósy; Mathematik und ungarische Sprache — Hr. Caesarius Vagács; Geschichte, Geographie und deutsche Sprache — Hr. Dr. Emil Schiebinger. — Im Untergymnasium: Religionslehrer — Hr. Veremund Taxner; lateinische und ungarische Sprache — Hr. Eusebius Vidák; lateinische und ungarische Sprache — Hr. Hilarius Kopeczky; Naturgeschichte und griechische Sprache — Hr. Gabriel Simonics; Mathematik und deutsche Sprache — Hr. Victor Hayder; Geographie, Geschichte und deutsche Sprache — Hr. Edmund Hofer. Sämmtliche Lehrer sind Benedictiner-Ordenspriester des Erzstiftes Martinsberg. Lehrer der ausserordentlichen Gegenstände sind: vom Gesang — Hr. Franz Kurzweil; vom Zeichnen — Hr. Johann Ertl; der Kalligraphie und französischen Sprache — Hr. Adalbert Kossow-Geronay; der Gymnastik — Hr Eduard Ott. Schuldiener ist Joseph Molnár. Die Zahl der Schuljugend betrug, wegen plötzlicher Umgestaltung der Anstalt, für das Schuljahr $18^{50}/_{51}$ nur — 112.

Personal- und Schulnotizen.

Dem Professor der Physik an der k. k. technischen Akademie zu Lemberg, Hrn. Dr. Joseph Weiser, ist die Lehrkanzel der Elementar-Mathematik an der Realschule des k. k. polytechnischen Institutes zu Wien verliehen worden.

Der ehemalige Lycealprofessor, nunmehriger Gymnasiallehrer zu Salzburg, Hr. Dr. Hermenegild Kottinger ist zum wirklichen Director des dortigen Gymnaiums ernannt worden *).

Der Benedictiner - Ordenspriester und Lehrer am Obergymnasium zu Gratz, Hr. Theodor Gassner, ist zum provisorischen Director des Gymnasiums zu Cilli ernannt worden.

(Supplenten an den Gymnasien des Kronlandes Steiermark). Als solche wurden zu Anfange des Schuljahres $18^{50}/_{51}$ neu bestellt: zu Gratz: die Hrn. Engelbert Prangner für Naturgeschichte am Obergymnasium, Joseph März für Religionslehre am Obergymnasium, Jakob Kumpf für deutsche Sprache am Obergymnasium, Joseph Karner für Geschichte und Geographie am Obergymnasium, Vincenz Adam und Julius Stary für Mathematik am Ober- und Untergymnasium an die Stelle des durch Krankheit auf längere Zeit verhinderten und beurlaubten Lehrers Hrn. Ernest Klampfl; — zu Marburg: die Hrn. Martin Terstenjak für Religionslehre und slovenische Sprache am Untergymnasium, Dr. Guido Schenzl für Mathematik und Physik am Untergymnasium, Johann Dominkusch für lat. und deutsche Sprache am Untergymnasium an die Stelle des durch Krankheit auf längere Zeit verhinderten und beurlaubten Lehrers Hrn. Franz Sperka; — zu Cilli: die Hrn.: Dr. Wenzel Müller für Physik u. Mathematik am Obergymnasium, Blasius Kozenn für Naturgeschichte und Mathematik am Obergymnasium, Ferdinand Gatti für Geschichte, Geographie und deutsche Sprache am Obergymnasium, Joseph Bauer für lateinische und deutsche Sprache am Untergymnasium, Anton Foregg für lateinische und griechische Sprache am Obergymnasium, Bartholomäus Franzl für deutsche und slovenische Sprache.

*) Vergl. den voranstehenden Ministerial-Erlass vom 24. Jänner 1851. S. 231.

Vierte Abtheilung.

Miscellen.

Sui ginnasi in Austria e specialmente sul progetto d'organizzazione dei ginnasi emesso dall' ecc. ministero del culto e dell' istruzione l' anno 1849 Vienna, dei torchi della Congr. dei PP. Mechit. 44 p. 8.

(Schluss.)

Durch die Entfernung des griechischen Unterrichtes aus dem Gymnasium glaubt der Hr. Verf. dem ersten gegen den Organisationsentwurf erhobenen Tadel, der zu grossen Anhäufung von Obligatgegenständen, aus welchem sich dann die beiden anderen Vorwürfe ergeben, noch nicht hinlänglich begegnet zu haben, sondern zieht weiter in Betracht, ob die Anordnung der Gegenstände überall die angemessene sei, ob nicht vielmehr manches neben einander betrieben werde, was hier seiner Natur gemäfs nach einander folgen sollte. Die Aufmerksamkeit des Hrn. Verf.'s wendet sich in dieser Hinsicht besonders dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiete zu; die hierüber gegebenen Vorschläge wird im nachfolgenden Aufsatze ein Sachkenner besprechen. Aber auch für den geschichtlichen Unterricht schlägt der Hr Verf. wesentliche Veränderungen vor, bestimmt durch folgende Gründe: im Untergymnasium sei dem geographischen Unterrichte durch die in der untersten Classe ihm zugewiesenen Lehrstunden nicht die erforderliche Ausdehnung gegeben; die mittlere und neuere Geschichte sei zu sehr zusammengedrängt, der vierten Classe seien in den Abänderungen des Organisationsentwurfes (s. d. Zeitschr. 1. Jahrg. V. Heft S. 350 ff.; italiänische Ausgabe des Organis. Entw S. 171 ff.) zu viele und zu verschiedene Gegenstände zugewiesen; im Obergymnasium sei zwar der Zweck des geschichtlichen Unterrichtes sehr angemessen festgestellt, aber, indem derselbe nicht eine überwiegend oder ausschliesslich ethnographische Behandlung der Geschichte zulasse, so sei es nicht möglich,

mit ihm Geographie auf die geforderte Weise zu verbinden. (Was den letzten Vorwurf betrifft, so beruht er auf offenbar falschem Verständnisse von §. 39 des Lehrplanes; schon die ersten Worte der Instruction für den historischen Unterricht im Obergymnasium, S 158 der deutschen, S. 123 der italiänischen Ausgabe des Organisationsentwurfes hätten den Hrn. Verf. abhalten sollen, ihn geltend zu machen.) Dagegen schlägt der Hr. Verf. vor, im Untergymnasium, 1. Classe und erstes Semester der 2. Classe: Geographie; zweites Semester der 2. Classe: alte Geschichte; 3. Classe: mittlere, 4. Classe: neuere Geschichte. Obergymnasium, 5. Classe: ausführlichere moderne Geographie; 6. Classe, erstes Semester: alte Geographie, zweites Semester: alte Geschichte; 7. Classe: mittlere Geschichte; 8. Classe: ne e Geschichte.

Man mag immerhin noch einige Zweifel hegen, ob die im Organisationsplane entworfene Anordnung des geschichtlich-geographischen Unterrichtes im Untergymnasium allen an denselben zu stellenden Anforderungen vollkommen entspreche; jedenfalls ist durch die getroffenen Abänderungen das Interesse des geographischen Unterrichtes hinlänglich gewahrt, und man kann den, freilich für den Lehrer nicht leichten, Versuch einer theilweisen Verbindung vom geographischen und historischen Unterrichte machen, ohne irgend zu besorgen, dass man dadurch die Erwerbung wichtiger und nothwendiger Kenntnisse beeinträchtige. In der vierten Classe aber ist nöthigenfalls beim Unterrichte eine solche Erweiterung der Stundenzahl zugelassen, dass, wenn man den Unterricht innerhalb der für das Untergymnasium angemessenen Schranken hält, die Zeit gewiss ausreicht; die Gegenstände übrigens sind wohl dem Namen nach verschieden, aber stehen ihrem Wesen nach in engem Zusammenhange. — Ob der Vaterlandskunde, welche der Hr. Verf. als besonderen Gegenstand streicht und in den Verlauf des geographischen Unterrichtes versetzt sehen will, Genüge geschehen werde, ohne die übrige Geographie zu beeinträchtigen, ist fraglich; und noch weniger ist zu ersehen, wie in diesem Falle dem Interesse für die Geschichte des speciellen Vaterlandes die gebührende Berücksichtigung werden solle. Gewiss nicht zu billigen aber ist es, dass im Obergymnasium wieder ein umfassender geographischer Unterricht in der 5. Classe dem historischen in der nächsten v o r a u s g e h e. Was von Geographie für das Verständniss der Geschichte erfordert wird, das lässt sich recht wohl aus dem Untergymnasium voraussetzen, und, wo es mangelhaft sein sollte, beim historischen Unterrichte ergänzen; ein höherer Cursus der Geographie im Obergymnasium kann von entschiedenem Werthe sein, aber kann ein wesentlich höherer eben nur dadurch werden, dass er auf den im Obergymnasium erworbenen historischen und naturwissenschaftlichen Kenntnissen beruht, und gehört dann an das Ende, nicht an den Anfang, wie diess treffend und nachdrücklich von Hrn. Director H e y d e m a n n (Mützell'sche Gymnasialzeitung, Jahrgang 1850, Märzheft, S. 197 f.) dargelegt ist. Wie man ferner ein Semester hindurch alte Geographie lehren

soll getrennt von der Geschichte, und vor dieser, ist dem Ref. unbegreiflich, da die meisten specielleren Puncte der alten Geographie ein integrirender Theil der Geschichte sind. Endlich aber nur aus einer unrichtigen Auffassung des Verhältnisses zwischen alter und neuer Geschichte erklärbar, unpädagogisch an sich und für den Charakter des Gymnasiums insbesondere verderblich ist die Zurücksetzung der alten Geschichte, welche der Hr. Verf. für das Unter- und Obergymnasium vorschlägt. Mögen die Ereignisse der alten Geschichte der Zeit nach entfernter liegen, sie sind ihrem Wesen nach der Jugend verständlicher und eröffnen ihr zugleich den Zugang zum Verständniss der mittleren und neueren Geschichte. In der letzteren namentlich muss man sich bei nicht wenig Puncten bescheiden, dass es nicht möglich ist den Schülern des Gymnasiums eine klare Einsicht zu geben, und dass sie vielmehr dem Studium in reiferen Jahren auf der Universität aufbehalten bleiben müssen. Den Unterricht in der alten Geschichte auf einen möglichst gedrängten Umriss beschränken, heisst die Grundlage der Bildung in Geschichte unterhöhlen, das Interesse für dieselbe vom Anfange an verkümmern; es ist überdiess ein Unrecht gegen andere wichtige Unterrichtsgegenstände des Gymnasiums: denn das Studium der classischen Sprachen und ihrer Schriftsteller kann seinen vollen Erfolg nur dann haben, wenn ihm ein gründlicher Unterricht in der alten Geschichte zur Seite geht. Bedenkt man übrigens, welches Interesse für die italiänischen und italiänisch redenden Schüler unmittelbar die römische und in nächster Vermittelung die griechische Geschichte haben muss, so ist zu verwundern, wenn von dieser Seite her eine Beschränkung des Unterrichtes in der alten Geschichte vorgeschlagen wird.

Für die philosophische Propädeutik verlangt der Hr. Verf. die doppelte Zahl der im Entwurfe bemessenen Stunden, nämlich zwei Stunden wöchentlich in der siebenten und achten Classe. Bei der Motivirung dieses Vorschlages und der Vergleichung mit den sonstigen philosophischen Obligatjahrgängen ist ganz übersehen, dass die Philosophie der Universität überlassen, dem Gymnasium nur eine Vorbereitung dazu, eine Propädeutik, zur Pflicht gemacht ist; und nur diese gehört wirklich auf das Gymnasium.

Der Hr. Verf. stellt schliesslich seine Vorschläge in folgender Stundenübersicht zusammen;

I. Classe.	St.	II. Classe.	St.	III. Classe.	St.	IV. Classe.	St.
Relig. . . .	2	Relig.	2	Relig. . .	2	Relig. . . .	2
Latein . . .	7	Latein.	6	Latein. . .	6	Latein. . . .	6
Ital. . . .	3	Ital.	3	Ital. . . .	3	Ital.	4
Geographie .	3	Geogr. od. Gesch.	3	Gesch. . .	3	Gesch. . . .	3
Arithm. . .	3	Arithm. . . .	3	Geometrie .	4	Mineral. und	
		Naturgesch. . .	2	Naturgesch.	2	Physik . . .	5
	18		19		20		20

V. Classe.	St.	VI. Classe.	St.	VII. Classe	St.	VIII. Classe.	St.
Relig. . . .	2	Relig	2	Relig. . .	2	Relig. . . .	2
Latein. . .	5	Latein.	5	Latein. . .	4	Latein. . . .	4
Ital. . . .	4	Ital.	4	Ital. . . .	4	Ital.	4
Geographie .	5	Gesch. u. Geogr.	4	Gesch. . .	3	Gesch. . . .	3
Algebra. . .	4	Algebra . . .	3	Geom. . .	5	Physik . . .	9
		Naturgesch. . .	2	Psychol. . .	2	Logik . . .	2
				Naturgesch.	2		
	20		20		22		24

Ob die vom Organisationsplane bezeichnete etwas höhere Stundenzahl im Untergymnasium für die Schüler Dalmatiens wirklich so unerträglich und verderblich ist, wie der Hr. Verf. es darstellt, das zu beurtheilen muss Ref. anderen, der klimatischen Verhältnissen des Landes genauer Kundigen überlassen. Aber gegen den einen Grund, weshalb der Hr. Verf den obersten Classen eine grössere Stundenzahl glaubt vorschreiben zu dürfen, muss Ref. die entschiedenste Verwahrung aussprechen. Der Hr. Verf. sagt nämlich, diess sei möglich: „*perchè di mano in mano che nelle scienze si progredisce, si ha meno bisogno di un lungo apparecchio domestico, e talora basta badare con attenzione alle spiegazioni del professore in scuola*" (S. 39). Diese Ansicht vorausgesetzt, ist die Aenderung, welche der Organisationsentwurf im Verhältnisse des Gymnasiums zu den philosophischen Jahrgängen hat eintreten lassen, vollkommen überflüssig, denn man behandelt dann eben die obersten Classen des Gymnasiums, als wären sie bereits Universität. Jede gesunde Schulpädagogik verlangt, und der neue Organisationsentwurf dringt mit vollstem Rechte nachdrücklich darauf, dass in den unteren Classen, wo die Schüler noch nicht selbständig zu arbeiten verstehen, das meiste in der Schule gelernt und an häusliche Beschäftigung nur geringe Ansprüche gemacht werden, dass diese dagegen steigen müssen in dem Maſse, als der Schüler eben durch die Schule die Fähigkeit zum eigenen Arbeiten gewonnen hat. Es würde den Ref. mit der schmerzlichsten Sorge für das Gedeihen der Gymnasien erfüllen, wenn er glauben sollte, dass der in den obigen Worten enthaltene, in seinen Folgen so verderbliche Irrthum irgend verbreitet sei.

Wenn Ref. im obigen für manche vom Hrn. Verf. erhobenen Schwierigkeiten eine Lösung zu finden versuchte, Vorschläge dagegen, welche er für ungegründet und dem Wesen der Gymnasien nachtheilig erachtet, mit aller Entschiedenheit entgegentrat, so darf er wohl hoffen, der Hr. Verf. werde in diesem Berichte bei aller Verschiedenheit der Ansichten, doch denselben Zweck verfolgt finden, welcher ihn selbst zur Veröffentlichung seiner Schrift bestimmte, nämlich die wirkliche und gründliche Reform der Gymnasien. Es würde gewiss erspriesslich sein, wenn auch von anderen Seiten die auf Abänderung des Organisationsentwurfes gerichteten Wünsche und Vorschläge in gleicher Offenheit und Bestimmtheit ausgesprochen würden; eine genaue Discussion derselben würde am ersten zu einer begründeten Ueberzeugung darüber führen, welche Puncte des

Entwurfes als wesentlich für das Gedeihen der Gymnasien allgemein festzuhalten seien, und in welchen anderen die speciellen Verhältnisse einzelner Kronländer Modificationen zulässig oder nothwendig machen.

Wien, im Jänner 1851. H. Bonitz.

Der Hr. Verf. macht in vorliegender Schrift besonders ausführlich und detaillirt die Anordnung des mathematischen Unterrichtes zum Gegenstande seiner Kritik. Manche seiner Einwendungen gegen die im Organisationsplane entworfene Anordnung verdienen allerdings Erwägung, andere verschwinden, so scheinbar sie beim ersten Anblicke sind, als völlig unbedeutend bei einer genaueren unbefangenen Betrachtung der Sache; gewissen Ansichten endlich über die Anordnung des mathematischen Unterrichtes, welche stillschweigend den gesammten Einwendungen zu Grunde liegen, muss man im Interesse der Sache auf das entschiedenste widersprechen. Ref. versucht im nachfolgenden die Hauptpuncte der Kritik herauszuheben und sogleich seine Ansicht darüber beizufügen.

Die Behandlung der Arithmetik und Geometrie neben einander findet sehr häufigen Widerspruch, und auch der Hr. Vf. wählt diese Anordnung zum ersten Objecte seiner Bemängelung, und führt S. 22 insbesondere als unzukömmlich an, dass in der zweiten Classe des Untergymnasiums die Berechnung der Parallelogramme, Quadrate u. s. w. vorgeschrieben sei, während erst in der dritten die Bildung der Potenzen und das Ausziehen der zweiten und dritten Wurzel gelehrt werde; man werde demnach in der zweiten weder die Oberfläche eines Quadrates, noch aus dieser die Seite desselben zu finden im Stande sein. Allein zur Feststellung des Begriffes der zweiten Potenz, wenn ja nicht früher Gelegenheit genommen worden wäre, die Schüler mit demselben bekannt zu machen, wird gerade hier die beste Gelegenheit geboten, indem der Schüler das Quadrat als einen besonderen Fall das Rechteckes kennen lernt, wobei er die Analogie auf die Betrachtung zweier ungleicher und zweier gleicher Factoren sehr leicht übertragen wird. Dass der Hr. Verf. bei seinem Einwande die Unmöglichkeit der Berechnung der Quadratoberfläche aus der Unkenntniss der Bildung einer zweiten Potenz durch wiederholte Anwendung von $(a+b)^2$ herzuleiten beabsichtigen wollte, dürfte kaum angenommen werden, da derselbe bei der praktischen Berechnung eines Quadrates schwerlich die Anwendung jener Formel, sondern vielmehr in sehr vielen Fällen sogar die abgekürzte Multiplication als den kürzesten Weg empfehlen würde. Dass man ohne Kenntniss des Quadratwurzelziehens das umgekehrte Problem nicht lösen könne, ist allerdings gegründet, aber doch kein erheblicher Mangel; denn zu praktischen Anwendungen dieser Art bietet dann die Einübung des Quadratwurzelziehens in der dritten Classe hinreichende Gelegenheit.

Auch die gleichzeitige Behandlung der Physik mit der Arithmetik und Geometrie in der 3. u. 4. Cl. das U. G. findet der Hr. Verf. unzweckmäfsig, indem in der 3. Cl. bei Erklärung der Physik die Kenntniss solcher arithmetischer und geometrischer Wahrheiten erforderlich sein könnte, die

erst in der 4 Cl. erworben werden kann. Er widerlegt zwar selbst zum Theile den Einwurf durch die Aufzählung der in der 3. Cl. vorzunehmenden Theile der Physik, welche weniger mathematische Kenntnisse voraussetzen. Dass solche nicht gänzlich ausgeschlossen seien, wie der Hr. Verf. meint, ist nicht zu läugnen, doch wird man aus der Möglichkeit ihrer Anwendung doch nicht die Nothwendigkeit erschliessen wollen.

Was die praktischen Anwendungen betrifft, die besonders für diejenigen Schüler nothwendig seien, welche nach dem Untergymnasium in's praktische Leben übertreten, so müssen selbe allerdings nach der gewonnenen Vorbildung geordnet, und wie diese selbst von beschränktem Umfange sein. Es ist aber auch hier nur vom Untergymnasium die Rede, an welches man immer nur mäfsige Forderungen wird machen dürfen.

Was nun den Unterricht im Obergymnasium betrifft, so findet der Hr. Verf. die Vorschrift des §. 43. und des §. 47. des Organisationsentwurfes unvereinbar mit der Anordnung, dass Algebra, Geometrie und Physik gleichzeitig gelehrt werden. Nach §. 43. nämlich sind im Obergymnasium Algebra und Geometrie als „streng beweisende Wissenschaften" zu behandeln und nach §. 47. soll in der Physik eine „wissenschaftlich begründete Kenntniss der Naturgesetze" erzielt werden. Nun ist aber vorgeschrieben, dass z. B. im 1. Semester der 6. Cl. die Lehre von Potenzen, Wurzeln, Logarithmen, Proportionen und von den Gleichungen des ersten Grades, ferner nach dem Plane für 1851 die Trigonometrie und nach §. 44. die Stereometrie behandelt werde. Dass ohne eine bestimmte Menge von Vorkenntnissen aus der Algebra die Trigonometrie nicht wissenschaftlich behandelt werden könne, gibt jeder Sachkenner zu; dass man aber die Gleichungen des zweiten Grades — auch die vollständigen — nicht entbehren könne, um ebene Trigonometrie wissenschaftlich zu lehren, muss in Abrede gestellt werden Zugeben muss man allerdings, dass man die Goniometrie nicht in beliebiger Ausdehnung ohne die Kenntniss der quadratischen Gleichungen vornehmen könne; allein diess ist auch nicht unerlässlich, wenn es sich bloss um die trigonometrische Auflösung ebener Dreiecke handelt. Ebenso leugnet niemand, dass die Kenntniss der reinen quadratischen Gleichungen bei Behandlung der Trigonometrie unentbehrlich sei Allein die ganze Lehre hiervon ist doch nur die unmittelbare Anwendung des Satzes: „Ist $a^2 = \pm b$, so ist $a = \pm \sqrt{\pm b}$;" und zu diesem gelangt man ohne eine besondere Abhandlung der quadratischen Gleichungen vorzunehmen.

Da derselbe Lehrer Algebra und Geometrie vorträgt, so wird er ohne Schwierigkeit die in der letzteren erforderlichen Vorbereitungen aus der ersteren zu machen im Stande sein, wenn auch dabei von der dem einen und dem anderen Gegenstande gewidmeten Stundenzahl bisweilen abgewichen werden müsste. Ueberhaupt ist Ref. der Ansicht, es könne keineswegs in der Absicht des Organisationsentwurfes liegen, den Lehrer strenge und unabänderlich an die Ordnung der Materien, so wie an die genaue Verwendung der zugemessenen Stunden für den einen und den

anderen Gegenstand zu binden. Denn das erstere würde voraussetzen, dass allen Lehrern ein und dasselbe genau nach dem Entwurfe gearbeitete Lehrbuch vorgeschrieben werde, und das letztere könnte nur durch äusserst genaue Detailvorschriften über den Lehrgang, und selbst dann nur unvollkommen erreicht werden, indem die Controlle für deren Vollziehung etwas unmögliches bleibt. Dass aber unter diesen Voraussetzungen die Zwecke des Unterrichtes nicht erreichbar wären und das Geschäft eines so gegängelten Lehrers unerträglich werden müsste, wird kein Sachkundiger in Abrede stellen. Da aber den Lehrern die Wahl eines Lehrbuches gestattet ist, so scheint durch die Detailirung im Entwurfe nur der Umfang, in welchem, und die Zeit und Classe, in welcher der Gegenstand zu lehren ist, im allgemeinen bestimmt werden zu wollen. Damit soll jedoch nicht behauptet werden, es sei frei gestellt, wie der Hr. Verf. zu beantragen für gut findet, die Arithmetik im Untergymnasium und die Algebra am Obergymnasium in ununterbrochener Folge ihrer Theile, und erst nach deren Beendigung in beiden die Geometrie zu behandeln; im Gegentheile, die Geometrie fortlaufend neben der Arithmetik und Algebra zu lehren, bietet für vollständige Erreichung des Unterrichtszweckes die wesentlichsten Vortheile. Denn man ist dabei in die Lage gesetzt, die leichteren Partieen der Geometrie den schwierigeren der Arithmetik und Algebra vorangehen zu lassen, wodurch die letzteren, da sie später, also zur Zeit grösserer Reife und tieferer Vorbildung der Schüler an die Reihe kommen, für die Auffassung zugänglicher werden. Ferner darf sich der Zweck des geometrischen Studiums nicht auf das blosse Auffassen und Behalten der Lehrsätze beschränken, sondern es soll der Verstand durch stetige Anwendung des erlernten auf gegebene Probleme in der selbständigen Auffindung von Auflösungsmethoden geschärft und die Phantasie in der präcisen Auffassung räumlicher Objecte geübt werden. Zur Erreichung dieser Zwecke gehört eine lange, daher frühzeitig vorzunehmende Uebung, ohne welche das Studium der Geometrie zum blossen Memoriren von Sätzen und deren Beweisen herabsinkt, was am Ende nicht zu vermeiden ist, wenn man diesem Gegenstande zu kurze Zeit widmet.

Die einzelnen, gegen eine solche Verbindung des arithmetischen und geometrischen Unterrichtes erhobenen Bedenken und darin gefundenen Schwierigkeiten, welche der Hr. Verf. S. 24 u. 25 berührt, beheben sich ohne Zweifel, wenn die eben gemachten Bemerkungen bezüglich der freieren Bewegung des Lehrers gegründet sind. Und diess sind sie schon durch die Natur des mathematischen Unterrichtes. Wenn aber der Hr. Verf. sagt: *„che, presso la maggior parte degli autori, la teoria delle proporzioni è, molto ragionevolmente, posta subito innanzi alle progressioni"* (S. 26), so konnte er doch nur diejenigen Autoren gemeint haben, die ihm bekannt sind, und diese dürften zufällig noch nicht der grössere Theil sämmtlicher Autoren in diesem Gebiete sein. Und selbst, wenn die Mehrzahl der Autoren den Proportionen jene Stellung anzuweisen für zweckmäfsig erachtete, so folgt nicht daraus, dass man beim Unterrichte denselben Gang, wie bei

einem Lehrbuche befolgen müsse. Auch ist die Ableitung der Progressionen aus einem anderen Gesichtspuncte möglich, und sogar die gewöhnlichere, und deshalb keineswegs das unmittelbare Vorhergehen der Proportionen unerlässlich.

Nicht ganz ungegründet hingegen sind die Bemerkungen, die der Hr. Verf. S. 27 über die Stellung der Mathematik zur Physik in der VII. Cl. macht. In dieser Classe beginnt die Physik mit den Gesetzen des Gleichgewichtes und der Bewegung fester, tropfbar flüssiger und ausdehnbar flüssiger Körper u. s. w. (§. 48); in der Mathematik hingegen werden in derselben Classe unbestimmte und quadratische Gleichungen, Progressionen und der binomische Satz, ferner die Anwendung der Algebra, besonders der quadratischen Gleichungen auf Geometrie, die analytische Geometrie in der Ebene und die Kegelschnitte behandelt. Da nun in den genannten Partieen der Physik weder die Kenntniss der Progressionen noch der Kegelschnitte entbehrt werden kann, so wird der Lehrer der Mathematik offenbar die Progressionen den unbestimmten Gleichungen vorangehen lassen, wenn auch nur in so weit, als es die Bestimmung des allgemeinen und summatorischen Gliedes erheischt. Was nun die Kegelschnitte betrifft, so können diese ohne Zweifel, so wie der Kreis, als ebene Curven, schon früher, als der Org.-Plan es vorschreibt, in einer Weise besprochen werden, dass die Schüler mindestens die durch die Definition derselben gegebene Haupteigenschaft kennen lernen, und eine Vorstellung der Gestalt derselben erlangen. Erwägt man aber, dass die Mathematik auch behufs der Physik gelehrt werden soll, so kann man sich wohl mit dem Hrn. Verf. des Wunsches nicht erwehren, insbesondere die Anordnung der mathematischen Theile gegenüber der Physik in der 7. Classe einer zweckdienlichen Abänderung unterworfen zu sehen. Diess wird freilich nicht anders möglich, als durch gleichzeitige Vorrückung anderer Theile der Mathematik, oder Physik. Solche Aenderungen lassen sich gewiss auf mehr als eine Weise so ausführen, dass der bezeichnete Zweck dadurch erreicht werde. Indem die Lehrkörper vor dem Beginne eines jeden Schuljahres einen speciellen Lehrplan für ihr Gymnasium an den Schulrath einzureichen haben, so ist hierdurch den Lehrern der Mathematik und Physik der ausdrückliche Anlass geboten, geeignete Vorschläge in dieser Beziehung zu machen, die gewiss um so mehr auf Billigung rechnen dürfen, da sie im wesentlichen nicht auf Entfernung des Organisationsentwurfes, sondern auf dessen vollständige Verwirklichung gerichtet sind.

Dass in der 8. Cl. keine Mathematik gelehrt, und in den daselbst vorzutragenden Theilen der Physik keine Gelegenheit zur Anwendung, also zur Wiederholung derselben geboten werde, ist nicht ganz unbedenklich, wenn man sich nicht verhehlt, wie viel in einem Jahre ohne Uebung, sowohl an materiellem Wissen, wie auch an formeller Gewandtheit — besonders in der Mathematik — verloren geht. Eine Veranlassung zur Wiederholung dieses Gegenstandes sollte die genannte Classe mindestens bieten, weil sonst viele Zeit und Mühe, die in den früheren Jahren des

Gymnasiums diesem Fache gewidmet wird, fruchtlos verwendet worden wäre. Der Hr. Verf. erinnert S. 29 an diesen Umstand, ist jedoch bei Abfassung seines S. 40 vorgeschlagenen Lehrplanes nicht nur in der 7. Cl. dem Beispiele des Org. Entwurfes gefolgt, sondern hat sogar, was um vieles bedenklicher ist, auch aus der vierten Classe die Mathematik ausgeschlossen.

Was die Naturgeschichte betrifft, so muss es, von einigen anderen Puncten abgesehen, gewiss auffallen, sie aus der untersten Classe ausgeschlossen und erst in der zweiten Classe begonnen zu sehen. Der Hr. Verf. motivirt diess S. 42 damit, dass dann die Schüler reifer seien und sich leichter einer neuen Mühe unterziehen können (*quando i ragazzi son più provetti, e possono più facilmente sobbarcarsi ad una novella fatica*). Wer die Erfahrung gemacht hat, welche lebendige Theilnahme Schüler gerade in dem Alter, in welchem sie in's Gymnasium einzutreten pflegen, der Naturgeschichte entgegenbringen, wird nicht besorgen, dass sie diesen Lehrgegenstand als eine neue «Mühe» ansehen würden. Durch diese Verschiebung des Anfanges des naturgeschichtlichen Unterrichtes erreicht der Hr. Verf. zugleich, dass die Mineralogie erst in der vierten Classe vorkommt, in welcher einige Kenntniss der Stereometrie vorauszusetzen ist; denn wie man Mineralogie ohne Krystallographie, diese ohne die Voraussetzung stereometrischer Kenntnisse lehren solle, darüber spricht der Hr. Verf. S. 30 seine Verwunderung aus. Ref. müsste diese Verwunderung theilen, wenn er nicht die Ansicht hegte, dass der Org.-Entwurf nicht nur sachverständige Lehrer, sondern auch einsichtsvolle Pädagogen voraussetze, welchen das kleine Opfer nicht zu schwer fällt, die Schüler des Untergymnasiums anstatt mit der Krystallographie (oder eigentlich deren Kunstausdrücken), vielmehr mit der Kenntniss der Mineralien selbst zu bereichern

Wien, im Jänner 1851. H. Demel.

L' Educatore. Giornale della pubblica e privata istruzione. Milano, Borroni e Scotti. Fasc. 2°, Decembre 1850. fasc. 3°. Gennajo 1851.

Die vorliegenden beiden Hefte des «*Educatore*,» über dessen erstes Heft früher in dieser Zeitschrift (Heft I. S. 77 ff) berichtet wurde, enthalten wieder mehrere Aufsätze, welche für das Unterrichtswesen in Lombardo-Venetien überhaupt und speciell in Betreff der Gymnasien höchst beachtenswerth sind. Einen besonderen Anspruch auf unser Interesse hat die in diesen beiden Heften begonnene Reihe von Artikeln, welche eine Kritik des «Entwurfes der Organisation etc.» sich zur Aufgabe machen; denn diese Artikel betreffen speciell die Einrichtung der Gymnasien, sie beschränken sich nicht auf allgemeine Erörterung des Zweckes der Gymnasien, sondern gehen genauer auf die Mittel zu seiner Erreichung ein, sie erhalten endlich noch eine eigenthümliche Bedeutung dadurch, dass

sie gerade in dem Zeitpuncte erscheinen, in welchem die Reform des Unterrichtswesens Gegenstand commissioneller, vom Unterrichtsministerium eingeleiteter Berathungen in Lombardo-Venetien ist. Diese Umstände werden es rechtfertigen, wenn wir unsere Aufmerksamkeit diesen Artikeln zunächst widmen und unsere Leser mit deren Inhalte bekannt zu machen suchen.

Der allgemeine Standpunct, welchen die Redaction des «*Educatore*» im Verhältnisse zu den ministeriellen Plänen für die Reform des Unterrichtes einnimmt, ist in einem anderen Aufsatze des zweiten Heftes S. 128 deutlich ausgesprochen, wo es, nach Erwähnung der Theilnahme, welche die von G. Codemo redigirte Zeitschrift für den Elementarunterricht, «*L' Istitutore*», bei dem Unterrichtsministerium gefunden hat, so lautet:

„*Anche noi dobbiamo saper grado al Potere locale, e non tanto di aver provveduto del nostro periodico i principali Istituti lombardi d'istruzione primaria, secondaria ed universitaria, invitando tutti coloro cui è affidata dallo Stato la grave missione dell'educatore, a deporvi il frutto delle loro esperienze e meditazioni; quanto per averne affidata la direzione a noi, che dopo venti anni consecrati nella privata e pubblica istruzione, ci troviamo in posizione del tutto indipendente; onde nel sostenere una dignitosa, moderata e leale opposizione necessaria nella ricostruzione d'un vecchio edificio, non avremo altro in mira, che di servire al maggior bene di un ramo importantissimo della pubblica cosa, in cui più che in qualunque altra sarebbe fatale una sistematica inazione.*“

Wenn in diesen Worten die Redaction eine «gemäßigte, legale, nothwendige Opposition» als Tendenz dieser Zeitschrift bezeichnet, so ist bei der ganzen bisherigen Haltung des Journales nicht zu denken an eine Opposition in jedem Falle, um eben Opposition zu machen; sondern es kann darin nur die Ueberzeugung ausgesprochen sein, dass die Redaction sich entweder mit dem Ganzen oder mit einzelnen Theilen der vom Ministerium entworfenen Unterrichtsreform in einem Gegensatze der eigenen Ueberzeugung befindet, und, indem sie diess auf eine sachgemäße Weise und gehörig motivirt entwickelt, dadurch auf die Entschliessungen der Regierung in den Angelegenheiten des Unterrichtes einwirken will Eine solche Opposition ist mit der aufrichtigsten Freude zu begrüssen; ein offener Gegner, der mit uns im wesentlichen das gleiche Ziel verfolgt, dass er eine gründliche Reform für das Unterrichtswesen seines Vaterlandes mit dem ernstlichsten Eifer anzubahnen sucht, aber in Betreff der Mittel theilweise entgegengesetzte Ueberzeugungen vertritt, kann am besten auf Mängel im ministeriellen Entwurfe aufmerksam machen und so zu ihrer baldigen Berichtigung beitragen.

Die beiden der Kritik des Org.-Entw. gewidmeten Artikel in den vorliegenden Heften II, S. 73—83. III, S. 185—190 behandeln nur zwei Gegenstände des Gymnasialunterrichtes, nämlich den Unterricht in der Religion und den in der lateinischen Sprache.

Ueber den Religionsunterricht enthält der Org.-Entw. keine speciellen Bestimmungen, sondern, diese späteren Anordnungen vorbehaltend

beschränkt er sich darauf, dass er die Anzahl der Stunden angibt, welche demselben in jeder Classe zu widmen sind, und dass er die Wichtigkeit, welche ihm beizumessen, den Beitrag zu wahrer sittlicher und geistiger Bildung, welcher von ihm zu beanspruchen ist, an mehr als einer Stelle mit Nachdruck hervorhebt. Demgemäfs unterlässt es auch die vorliegende Kritik, Vorschläge über Gang und Einrichtung des Unterrichtes im Einzelnen, über Anordnung und Abgrenzung des Lehrstoffes u. dgl. zu machen, sondern lenkt die Aufmerksamkeit der Leser nur auf zwei Haupturšachen, welche nach der Ueberzeugung des Hrn. Vf.'s an dem bisherigen wenig befriedigenden Ergebnisse des Religionsunterrichtes Schuld gewesen seien; erstens nämlich sei die Methode des Unterrichtes in vieler Hinsicht unbefriedigend gewesen, und an die Befähigung der Lehrer nicht immer der angemessene Mafsstab angelegt worden, zweitens habe man die erbauende Wirkung des Cultus nicht gehörig beachtet. (Vgl. darüber in dieser Zeitschrift Heft I. S. 80.) Besonders den ersten dieser beiden Mängel sucht der Hr. Verf. durch Beispiele aus der Erfahrung näher zu belegen; und indem er dann eine mit Wärme und Nachdruck über den Religionsunterricht sich aussprechende Stelle des toscanischen Reformentwurfes *) anführt, schliesst er mit dem Wunsche, dass die Organe der Kirche und des Staates in vollem Einklange die Mafsregeln treffen möchten, welche dieser wichtigste Gegenstand dringend verlange. —

Um so ausführlicher geht der Hr. Verf. auf den Gymnasialunterricht in der lateinischen Sprache ein. Beginnend mit den Klagen, welche über die ungenügenden Erfolge dieses Unterrichtes sich bisher immer von neuem erhoben und von Jahr zu Jahr von den Lehrern jeder Classe über die aus der vorhergehenden neu eintretenden Schüler, von den Lehrern der Humanitätsclassen über die aus den Grammatikalclassen aufsteigenden ausgesprochen worden, versucht er auch hier die Ursachen dieser geringen Resultate nachzuweisen und findet sie in vier Puncten. Erstens nämlich hemme den Erfolg des lateinischen Unterrichtes die geringe Fassungskraft und ungemeine Flüchtigkeit der zarten Jugend in den untersten Gymnasialclassen und ihre geringe oder ganz fehlende Kenntniss des Italiänischen, wesshalb sie nur unvollständig die ersten Elemente erlernen könnten, auf welchem der ganze folgende Bau beruhe; zweitens die Unvollkommenheit der Unterrichtsmethode, da man die Theorie nicht immer in entsprechender Weise mit der Praxis verbinde; drittens die grosse Zahl der Schüler in jeder Classe, welche selbst einer besseren Methode ihre Wirksamkeit oft vereitele; viertens die unpassende Form der Grammatiken und Lehrbücher.

---

*) *Relazione intorno ad un Progetto di riordinamento delle Scuole pubbliche in Toscana umiliata al R. Trono dalla Commissione istituita col sovrano motu-proprio del 28 novembre 1846. Firenze, nella stamperia Granducale, 1847.* — Diese Schrift wird zwar in der Ueberschrift der hier besprochenen Artikel mitgenannt, kommt aber bis jetzt nur an der oben bezeichneten Stelle näher in Betracht.

Diese vier Hauptursachen werden sodann, und zwar, was sich für das Ergebniss als nicht gleichgiltig zeigen wird, in der so eben bezeichneten Ordnung genauer besprochen.

In Betreff des ersten Punctes bemerkt der Hr. Verf.: die Erlernung der lateinischen, wie jeder fremden Sprache, nur ausführbar; durch die beständige Vergleichung mit den Formen der Muttersprache, setzt voraus, dass der Schüler bereits die Kenntniss seiner Muttersprache besitze; diess findet bei den Schülern, die aus der dritten Classe der Volksschulen in die Gymnasien übertreten, nicht statt. Ferner diese nothwendige Arbeit der Vergleichung beider Sprachen fordert eine ununterbrochene Aufmerksamkeit (*richiede continua tensione dell' intelletto*), welche in der natürlichen Beweglichkeit der Jugend das gewichtigste Hinderniss findet. Dagegen lehrt die Erfahrung, dass gereifteren Jünglingen die Erlernung der lateinischen Sprache, welche den Schülern der ersten Gymnasialclassen so viele erfolglose Mühe macht, leicht und in kurzer Zeit gelingt; beachtenswerthe Autoritäten, wie Pietro Giordani, erklären daher, dass der Unterricht im Lateinischen auf ein gereifteres Alter zu verschieben sei. Nun spricht der Org.-Entwurf in den Vorbemerkungen selbst aus, es sei wünschenswerth, dass ein Mittel gefunden werde, die Schüler nach Beendigung der Volksschule noch eine Zeit lang in derselben Kategorie von Mittelschulen angemessen so fortzubilden, dass ihnen die Wahl wissenschaftlicher Studien oder eines technischen Berufes gleich offen stehe und sie zu beiden gleich wohl vorbereitet seien, gibt aber diesen Gedanken dann auf, weil für die eine technische Laufbahn einschlagenden Schüler die allgemeine Verpflichtung zum Erlernen des Lateinischen nicht zulässig, dagegen mit den einem wissenschaftlichen Studium sich widmenden das Latein, um den genügenden Erfolg zu erzielen, nicht erst im Obergymnasium angefangen werden könne. Der letztere Grund, erklärt der Hr. Vf., ist nicht richtig; wenn das Untergymnasium die gehörige Vorbildung gegeben hat, so reichen die Classen des Obergymnasiums vollkommen aus zu einer gründlichen Bildung im Lateinischen und Griechischen und der ganzen classischen Literatur. Man hat demnach den Unterricht im Lateinischen vom Untergymnasium auszuschliessen, und alle ihm bestimmten Stunden dem Italiänischen zu widmen, damit die Schüler hierin besser unterrichtet, reifer an Einsicht, mit einem Schatze von Gedanken und Worten in das Obergymnasium eintreten. S. 81 f.

„*Questo imperiosamente reclamano migliaja e migliaja di giovanetti altramente dannati a gemere tanti anni e a fiaccare le prime forze del loro ingegno in uno studio altrettanto increscevole quanto vano: questo reclamano i precettori e i parenti, che con immenso dolore deplorano tanto tempo prezioso e tante fatiche inutilmente spese: questo reclama la nazione si basso scaduta al cospetto dell'altre genti, e bisognosa di novelli istituti più secondi al libero sviluppo di quella intellettuale potenza, onde l'ha il cielo benigno largamente privilegiata.*“

Die Mangelhaftigkeit der Methode zeige sich besonders darin, dass sich der Lehrer nicht in jeder Stunde sichere Ueberzeugung

arüber verschaffe, ob das vorher gelehrte wirklich angeeignet sei; diess befördere die Nachlässigkeit, und indem zu nichtverstandenem neues hinzukomme, so steigere sich nur fortwährend die Verwirrung und Schwierigkeit; ferner der Mangel an Beispielen, an praktischer Anwendung der Formen und Regeln lasse die Schüler nicht zu einer lebendigen und eindringenden Aneignung gelangen. Diese Mängel seien fast alle in dem Anhange des Org.-Entw. bezeichnet (S. 82.)

„Ove si porge una opportunissima istruzione per l' insegnamento del latino nella quale fummo lieti di trovare tutte le più utili norme di un ottimo metodo. Ma se elle non avranno ***tal sanzione, da dover essere indeclinabilmente e costantemente applicate da ciascun precettore a ciascuno de suoi scolari, anch' esse torneranno assai poco profittevoli.***"

Die **grosse Anzahl der Schüler** in jeder Classe mache die Wirksamkeit des Lehrers fast unmöglich. Darum sei es nothwendig, diesem Uebel durch Anstellung von Assistenten oder durch Einrichtung eines gegenseitigen Unterrichtes abzuhelfen, und vor allem, wozu so viele andere Gründe riethen, den lateinischen Unterricht auf das Obergymnasium zu beschränken, zu welchem nicht eine solche Menge von Schülern zuströme.

So weit der erste Artikel, an dessen Schlusse der Hr. Verf. die Besprechung des vierten Punctes dem folgenden Aufsatze vorbehält. Der zweite Artikel (H. III. S. 185 ff.) geht jedoch auf diesen Gegenstand noch nicht ein, sondern erinnert zunächst an die Bestimmungen des §. 5. des Org. Entwurfes, nach welchem das Untergymnasium, ein in sich abgeschlossenes Ganze allgemeiner Bildung zu ertheilen hat, «welches für eine grössere Anzahl von Lebensverhältnissen erwünschlich und ausreichend ist und zugleich als Vorbereitung für die Ober-Realschulen und weiter für die technischen Institute zu dienen vermag.» Hierzu ist, erklärt der Hr. Verf., die lateinische Sprache unnöthig, der Geist der Zeit, die Fortschritte in jeder Art haben darüber das Urtheil gesprochen und *„rivendicarono i legittimi diritti alle lingue viventi, e il latino rinserrarono nel sepolcro delle lingue morte e nelle polverose arche dei dotti.*"

Hierauf bespricht der Hr. Verf. die Anordnung des lateinischen grammatischen Unterrichtes, wie sie im Organisationsplane für das Untergymnasium entworfen ist, und findet in ihr die verderblichen Folgen des Bestrebens, diesen Unterrichtsgegenstand mit Schülern vornehmen zu wollen, die für ihn noch nicht reif seien. Der Unterricht sei auf vier Jahre in solcher Weise vertheilt, dass das in den vorhergehenden Classen vorzunehmende nicht ausführbar sei, ohne schon das erst in den folgenden Classen vorkommende vorauszusetzen; die Formenlehre in der ersten und zweiten Classe lasse sich nicht aneignen, ohne die Theorie des Casus, der Tempora und Modi vorauszusetzen, welche erst in den folgenden Classen gelehrt werde. Die Grammatik sei eine Kunst, welche aus untrennbaren Elementen bestehe, und so verschieden auch die von ihr behandelten Gegenstände seien, so müsse sie dieselben immer in ihrer gegenseitigen Verbindung betrachten, müsse also, um zu vollständiger Durchdringung der einzelnen Momente

zu führen, selbst in einem Zusammenhange ohne die Unterbrechung verschiedener Classen durchgeführt werden. Diess lasse sich erreichen, wenn man das Latein auf das Obergymnasium verschiebe, wo ein Jahr zur Aneignung der Grammatik vollkommen ausreicht. — Ausserdem sei noch gänzlich verfehlt, dass der schriftlichen Arbeiten zu wenige angeordnet seien; bei der Unlust zum Erlernen des Lateinischen (S. 189),

„*per la niuna persuasione della sua utilità, e per la mancanza di ogni allettamento e diletto,*"

lasse sich die Aufmerksamkeit der südlich lebhaften Jugend nur durch schriftliche Arbeiten erzwingen.

Die Besprechung der Grammatiken und Lesebücher wird auf einen folgenden Artikel verschoben.

Diess sind im wesentlichen die Gründe, mit welchen der Hr. Verf. zu erweisen sucht, dass der lateinische Unterricht nicht in das Untergymnasium gehöre, sondern ausschliesslich dem Obergymnasium vorbehalten werden müsse. Betrachten wir in möglichster Kürze diese Gründe, ob sie denn so haltbar und entscheidend seien, wie der Hr. Verf. sie darstellt, und sehen sodann, welche Folgen sich aus der von ihm vorgeschlagenen Einrichtung des Unterrichtes würden ergeben müssen.

Um die lateinische Sprache erlernen zu können, heisst es, muss der Schüler schon die Kenntniss seiner Muttersprache, der italiänischen, mitbringen; die Volksschule, aus welcher er in das Gymnasium eintritt, leistet diess nicht; also darf das Lateinische nicht mit den Schülern der untersten Gymnasialclasse angefangen werden. Bei diesem Schlusse muss Ref. sich einen kleinen berichtigenden Zusatz erlauben, durch welchen aber die Folgerung eine ganz andere Gestalt gewinnen wird. Die Volksschule gibt jetzt den Schülern nicht die erforderliche Kenntniss des Italiänischen, um erfolgreich den lateinischen Unterricht mit ihnen beginnen zu können. Wir wollen annehmen, dass dieses Urtheil des Hrn. Verf.'s über die Volksschulen Lombardo-Venetiens vollkommen begründet sei, wiewohl allgemein anerkannt ist, dass unter den verschiedenen Stufen des Unterrichtes in diesem Lande die Volksschule am besten bestellt ist, und ihre Verhältnisse günstiger sind, als im ganzen übrigen Italien und in manchen anderen Kronländern des österreichischen Staates. Fragt man aber: kann die Volksschule, aus welcher die Schüler dann in's Untergymnasium übergehen, ihren Schülern eine solche Kenntniss und Sicherheit im Gebrauche ihrer Muttersprache für ihren Gedankenkreis geben, dass sie sodann gewisse einfache Formen einer fremden Sprache mit den entsprechenden Formen der Muttersprache zu vergleichen im Stande sind, um gerade durch diese Vergleichung zu einer gründlichen Kenntniss der Muttersprache zu erstreben — wenn man so fragt, so würde der Hr. Verf. schwerlich sich entschliessen können, verneinend zu antworten. Die Erfahrung anderer Länder, in welchen der Elementarunterricht gerechte Anforderungen erfüllt, die Erfahrungen Lombardo-Venetiens selbst über die ausgezeichneten Erfolge, welche schon für ein zartes Alter wohl eingerichtete Kleinkinderschulen,

die *asili infantili* erreichen (vgl. *Educatore fasc.* 2. S 84 ff.), endlich die begründete Ueberzeugung von der glücklichen geistigen Begabung der Italiäner und namentlich ihrem Sprachtalente, diess alles führt dazu, die eben gestellte Frage mit vollstem Zutrauen zu bejahen.

Wenn also nur die gegenwärtige Beschaffenheit der Volksschulen sie wirklich noch nicht alles das leisten lässt, was die Gymnasien für den lateinischen Unterricht bereits vorfinden müssen, aber die Volksschulen diese vollständige Leistung sehr wohl erreichen können, und, wir hoffen es zuversichtlich, auch bald erreichen werden, so darf man nicht aus einem gegenwärtigen mangelhaften Zustande die Norm für die ganze zukünftige Einrichtung der Gymnasien entnehmen. Man darf nicht einmal daraus folgern, dass man eine Einrichtung der Gymnasien, wie sie im Organisationsplane entworfen ist, falls dieselbe nur übrigens angemessen ist, bis dahin aufzuschieben habe, wo die Vorstufe der Gymnasien, die Volksschule, ihre Aufgabe vollkommen lösen wird. Das gesammte Unterrichtswesen auf allen seinen Stufen steht in einem so engen Zusammenhange und in solcher Wechselwirkung, dass eine gründliche Reform nicht etwa auf eine Stufe, auf die unterste, sich zunächst beschränken, und erst, wenn hier das Ziel erreicht ist, zu der folgenden fortschreiten kann; es wäre nicht zu verantworten, die Generation, welche sich eben schon auf höherern Stufen des Unterrichtes befindet, auf eine für sie zu späte Zukunft zu vertrösten, es hemmte sogar die vollständige Entwickelung der untersten Stufe, weil diese ihre Lehrer doch aus den höheren Stadien des Unterrichtes entnehmen muss. Vielmehr lässt sich im gesammten Unterrichtswesen eine Reform nur dadurch erreichen, dass man die Sache auf allen Stufen zugleich ernstlich angreift, und indem man sich bestrebt, das einer jeden vorgesetzte Ziel so zu erreichen, als hätte die vorhergehende ihre Aufgabe erfüllt, die von dieser noch gelassenen Mängel zu ersetzen sucht. Hierdurch werden allerdings Uebergangseinrichtungen nothwendig, aber eben nur als vorübergehende, von um so kürzerer Dauer, je entschiedener das Bestreben der Reform an jeder Stelle durchdringt. So kann die durch den bisherigen Zustand der Volksschulen verschuldete geringere Kenntniss der Muttersprache bei den in das Gymnasium eintretenden Schülern es vielleicht zur Nothwendigkeit machen, zunächst noch ein, ja vielleicht anderthalb Jahre des Gymnasiums dem Ausfüllen der von der Volksschule gelassenen Lücken zu widmen, aber diess wäre eben nur eine Uebergangseinrichtung, welche mit jedem Jahre mehr zurücktreten müsste; auf die bleibende Einrichtung der Gymnasien kann diese gegenwärtig noch behebende, aber bald zu behebende Mangelhaftigkeit der Volksschule nicht wirken.

Aber, auch bessere Kenntniss der Muttersprache vorausgesetzt, der lateinische Unterricht, erklärt der Hr. Verf., eignet sich überhaupt nicht für die Schüler der untersten Gymnasialclasse; denn dieser Unterricht verlangt strenge Aufmerksamkeit, Schüler dieses Alters aber sind so beweglich, so zerstreut, dass solche Aufmerksamkeit von ihnen nicht zu errei-

chen, nicht zu fordern ist.— Damit beweist aber der Hr. Verf. viel mehr, als er erweisen will. Gewiss, der Unterricht im Lateinischen erfordert strenge Aufmerksamkeit der Schüler, aber es gibt schlechthin keinen Gegenstand, der anders als durch strenge Aufmerksamkeit zu wirklicher Aneignung gebracht werden könnte. Die erste Pflicht, welche jeder Unterricht sich setzen muss, ist die, die Gedanken des Schülers an den einen Gegenstand, um den es sich eben handelt, vollständig und ausschliesslich zu fesseln; je nach dem Alter des Schülers und seiner durch das Alter und den Nationalcharakter bedingten Charakterstimmung ist die Zeitdauer verschieden, während welcher man diese vollständige Vertiefung der Gedanken in einen Gegenstand beanspruchen darf, sind die Mittel verschieden, um die Schüler für das Object des Unterrichtes zu interessiren und in gespannter Thätigkeit zu erhalten; aber die Verpflichtung überhaupt, die Gedanken der Lernenden auf einen Gegenstand zu lenken und an ihn zu fesseln, ist eine so nothwendige, so unausweichliche Folge von der Natur des Lernens selbst, dass eine Schule ihren Bankerott erklärt, wenn sie diese unerlässliche Bedingung in irgend einem bestimmten, für die Bildungsstufe der Schüler zugänglichen Gegenstande nicht erfüllen zu können ausspricht. Wir erinnern den Hrn. Verf. an die gespannte Aufmerksamkeit, welche nach dem Zeugnisse gerade des *Educatore* der Unterricht in den Kinderasylen hervorzurufen vermag, auch für Gegenstände, welche diesem zarten Alter weder näher liegen, noch leichter sind, als den Gymnasiasten der untersten Classe das Lateinische; wenn es den Gymnasien nicht gelingt, diejenige Aufmerksamkeit zu erzielen, welche ein dem Alter und der Vorbildung der Schüler nicht ferner liegender Gegenstand erfordert, so können sie die Schuld davon nicht dem zarten Alter der Schüler zuschreiben, sondern haben sie in anderen Umständen zu suchen.

Indessen die Erfahrung hat ja bewiesen, heisst es weiter, dass Knaben in dem Alter, welches sich in den ersten Gymnasialclassen findet, das Latein nur mit der grössten Mühe höchst ungenügend lernen, während ein reiferes Alter über dieselben Aufgaben viel rascher und sicherer hinwegkommt; anerkannte pädagogische Auctoritäten Italiens stimmen für eben diese Verschiebung des lateinischen Unterrichtes. — Die Erfahrung ist in pädagogischen Dingen sehr sorgfältig zu hören, aber man darf ihrem Ausspruche keine ausgedehntere Geltung zuschreiben, als er wirklich hat; die Erfahrung antwortet nur auf das, was und wie sie befragt ist. Der Hr. Verf. klagt über die Verkehrtheit der Methode, welche im lateinischen Unterrichte bis jetzt die herrschende war; wenn nun die Erfahrung besagt, dass mit solcher Methode bei Knaben nichts zu erreichen ist, als Langeweile und Ueberdruss an der Sache, dass dagegen Erwachsene, bei denen der Einfluss der Methode gegenüber ihrem ernsten und bestimmten Streben ein viel geringerer ist, trotz schlechter Methode tüchtiges lernen: so hat sie eben nur bewiesen, dass das Latein mit solcher Methode den Knaben nicht beizubringen ist, sie hat nicht bewiesen, dass es sich überhaupt nicht für dieses Alter eigne. Wollte daher der Hr. Vf.

das Latein durch Erfahrungsgründe aus dem Untergymnasium entfernen, so war allerdings die von ihm gewählte Anordnung seiner Beweisführung sehr angemessen, dass er erst die Erfahrung in ganz unbezweifelter Giltigkeit sprechen lässt, und erst nachdem hierdurch die Sache bereits entschieden ist, die Verkehrtheit der Methode, mit welcher man Erfahrungen sammelte, bezeichnet. Wenn nun schon die Giltigkeit jener Erfahrungen zum Beweise dessen, was daraus gefolgert werden soll, in Frage zu ziehen ist, so dürfte es wohl kaum nöthig sein, daran zu erinnern, dass das Gebiet, auf welchem dieselben gewonnen sind, immer noch ein sehr beschränktes ist; die Erfahrung von Ländern, in welchen eine angemessenere Methode üblich ist, und bei gleichem Alter der Schüler gute Erfolge erzielt, muss auch mit in's Gewicht fallen, wenn man nicht durch einen unvollständigen Inductionsbeweis sich selbst täuschen will.

Gegenüber der bisher in Lombardo-Venetien üblich gewesenen, wenig geeigneten Methode des lateinischen Unterrichtes hebt der Hr. Verf. die Bemerkungen zur Methodik, welche der Anhang des Org.-Entw. enthält, mit lebhafter Anerkennung hervor, eine Anerkennung, welche von einem Gegner des Org.-Entw. ausgesprochen, um so grösseres Gewicht haben möchte. Aber zu verwundern ist es, dass der Hr. Verf. allen Ernstes verlangt, man solle die in dem Anhange gegebenen methodischen Rathschläge zu unbedingter, unabänderlich einzuhaltender Vorschrift machen. Allerdings ist die Methode für den Unterricht in irgend einem Gegenstande von der Natur dieses selbst und dem Alter und der Bildungsstufe der zu unterrichtenden Schüler in solcher Weise abhängig, dass sich über Zweckmäfsigkeit oder Unzweckmäfsigkeit der Methode ein allgemeines Urtheil mit dem Anspruche auf objective Giltigkeit aussprechen lässt; aber ihre wirkliche Ausführung und mit ihr der Erfolg hängt so sehr von der subjectiven Weise des Lehrers ab, dass es nicht bloss unnütz, sondern sogar verderblich ist, hierüber eine Vorschrift geben zu wollen. Wem in dieser Hinsicht durch einen angemessenen Rath nicht zu helfen ist, für den ist auch ein Befehl, dessen Ausführung ja nicht einmal controllirt werden kann, vollkommen vergeblich; jedem ernstlich strebenden Lehrer aber müsste sein Beruf auf das vollständigste verleidet werden, wollte man ihn in der eigensten Weise seiner Bethätigung durch peinliche Vorschriften beengen.

Die übermäfsige Zahl der Schüler in den einzelnen Classen sieht der Hr. Verf. mit Recht als ein Hauptübel und eine wesentliche Ursache der geringen Erfolge an; sie wirkt nicht nur auf den Unterricht im Lateinischen ein, sondern trifft mit sehr geringen Gradunterschieden jeden Lehrgegenstand; denn bei jedem Unterrichte kommt es darauf an, dass in und durch die Lectionen alle Schüler wirklich beschäftiget werden, und ein methodisches, sicheres Fortschreiten ist nur möglich, wenn sich der Lehrer bei jedem Schüler darüber versichert, dass er sich das vorhergegangene vollständig angeeignet hat. Soll also eine Reform des Unterrichtswesens Früchte tragen, soll sie in's Leben eindringen nicht bloss auf dem

Papiere stehen, so ist es eine unerlässliche Bedingung, dem Uebel der übermäfsigen Schülerzahl in den Elementar- und Mittelschulen abzuhelfen. In dieser Ueberzeugung mit dem Hrn. Verf. vollkommen einverstanden, wünschten wir nur, dass er auf die von ihm gemachten Vorschläge nicht zu grosse Hoffnungen gründe. Die Anstellung von Assistenten, die Einrichtung eines gegenseitigen Unterrichtes sind Nothbehelfe; was damit zu erreichen ist, und wie viel sie unerreicht lassen müssen im Vergleiche zu einer Organisation der Schulen, bei welchen der Lehrer selbst der von ihm didaktisch und pädagogisch zu behandelnden Schülerzahl genügt, hat die Erfahrung anderer Länder hinreichend gelehrt. Warum soll Lombardo-Venetien diese Erfahrung nun auch noch machen, um nach mehrjährigen Versuchen die schmerzliche Ueberzeugung zu gewinnen, dass diese Einrichtungen nur einen halben und, ihrem eigenen Wesen entsprechend, inen nothdürftigen Erfolg haben? Lombardo-Venetien hat die Mittel zu einer gründlichen Abhilfe, und eine Zeit, wo die Ueberzeugung von der Nothwendigkeit durchgreifender Unterrichtsreform alle erfüllt, sollte nicht mit halben Mafsregeln vergeudet werden. — Welcher Weg am anpassendsten eingeschlagen werden dürfte, um dem eben bezeichneten Uebel gründlich zu steuern, soll hernach angedeutet werden.

Was im Anfange des zweiten Artikels der Hr. Verf. über den Zweck des Untergymnasiums ausspricht, um dadurch zu erweisen, dass die lateinische Sprache nicht in den Kreis seiner Lehrgegenstände gehöre, stimmt nicht vollständig mit den genau gefassten Worten des Organisations-Entwurfes. Indem das Untergymnasium mit dem auf ihm erbauten Obergymnasium ein Ganzes bildet, so ist dessen eigentlicher und unmittelbarer Zweck, dem Schüler die Vorbildung zu geben, welche das Obergymnasium nothwendig erheischt. Die methodische Abstufung aber mehrerer Lehrgegenstände in einen niederen, elementaren, mehr der empirischen Auffassung gewidmeten, und einen höheren, mehr rationellen Lehrgang bringt es als eine natürliche Folge mit sich, dass das Untergymnasium, in mehreren Gegenständen zu einem relativen Abschlusse führend, auch der Vorbildung zu praktischen und technischen Berufswegen zu dienen vermag. Dass die eigentliche und die angemessenste Vorbereitung zu diesen Berufsarten vielmehr in den Realschulen zu suchen ist, spricht der dem Gymnasialplane folgende Plan für die Realschulen deutlich genug aus. Man darf also nicht dasjenige, was bloss eine Folge aus dem durch anderweite methodische Gründe bestimmten Lehrplane des Untergymnasiums ist, in solcher Art geltend machen, dass der Zweck dadurch selbst gefährdet wird, wie es vom Hrn. Verf. geschieht, wenn er das Latein aus dem Unterg. ausschliessen will *).

In dem Lehrplane des lateinischen grammatischen Unterrichtes für das Untergymnasium erblickt der Hr. Verf. nur eine

*) Ueber die hier bezeichnete Stellung des im Untergymnasium verfolgten Zweckes zu der sich dabei mit ergebenden Folge hat Ref. bereits in dieser Zeitschrift 1850 Heft. IX. S. 708 ff. gesprochen.

nothwendige Folge einer von vorne herein verfehlten, und unausführbaren Absicht; weil man die lateinische Sprache solchen Schülern lehren wolle, welche dafür noch nicht reif seien, so zerstückele man das untheilbare Ganze der Grammatik in mehrere Jahrescurse und zwar in solcher Weise, dass das frühere sich ohne Voraussetzung des späteren nicht ausführen lasse. Ref. stimmt dem Hrn. Verf. vollkommen in der Ueberzeugung bei, dass die sämmtlichen Elemente der Grammatik im innigsten Zusammenhange stehen und sich durchaus nicht willkürlich zerreissen lassen; aber daraus folgt nichts über die Dauer der Zeit, innerhalb deren der grammatische Unterricht auszuführen ist, sondern nur über die methodische Ordnung des Unterrichtes. Die Einwendungen aber gegen die im Organ.-Entw. vorgezeichnete Ordnung des grammatischen Unterrichtes kann Ref. in keiner Weise begründet finden. Das Erlernen der Formenlehre, und zwar zunächst der regelmäfsigen und üblichsten Formen später des Selteneren und Abweichenden, erfordert allerdings, dass diese Formen durch mannigfachen Gebrauch geübt werden, und führt daher, damit sich mit jeder Form das Bewusstsein ihrer Bedeutung verbinde, entweder sogleich vom Anfange oder doch spätestens beim Erlernen des Verbums auf Bildung von Sätzen, und bringt insofern syntaktische Elemente in das Erlernen der Formen. Aber diese syntaktischen Elemente werden eben nur als eine Thatsache aufgefasst; dass man nach diesem Verbum, abweichend von der Muttersprache, diesen Casus gebraucht, dass nach dieser Conjunction ein anderer Modus steht, als in der Muttersprache, diess und ähnliches wird, zugleich mit dem betreffenden Worte selbst, in dem vorkommenden Falle gemerkt. Um diess zu merken, bedarf es nicht einer Theorie der Casus oder der Modi; im Gegentheil, eine Zusammenfassung dieser Lehren in die Rubriken allgemeiner Regeln, oder wenn man den etwas zu hohen Ausdruck dafür gebrauchen will, eine Theorie der Casus oder Modi, ist erst dann von Erfolg, wenn schon zahlreiche einzelne Fälle rein erfahrungsmäfsig aufgefasst sind. Die Allgemeinheit eines Begriffes, einer Regel hat einen reichen Inhalt für denjenigen, welcher unter ihr eine Vielheit von Individuen, von einzelnen unter die Regel gehörenden Fällen umschliesst; sie ist leer für den, welchem diese Einzelnheiten noch unbekannt sind. Regeln fassen einen grösseren Umfang zusammen; man muss bereits einen geistigen Besitz haben, der zusammenzufassen ist, damit sie eine Bedeutung gewinnen; vollends die Theorie eines Gegenstandes setzt bereits eine empirische Kenntniss desselben voraus, sonst schwebt sie ganz in der Luft. Diese Grundsätze des Unterrichtes, aus der Natur des Denkens selbst hervorgehend, gelten mit verschiedenen Modificationen bei jedem Lehrgegenstande; für einen Sprachunterricht sie in Zweifel gezogen zu sehen, ist um so auffallender, da die Muttersprache selbst das einleuchtendste Beispiel gibt, wie erst das einzelne und seine Verbindung empirisch aufgefasst wird, ehe man versuchen darf, über die zu Grunde liegenden Gesetze zu reflectiren und diese zum Bewusstsein zu bringen. Der Unterricht in einer zweiten Sprache geht nicht vollkom-

men denselben Weg, auf welchem die Muttersprache erlernt wird, weil eben schon die Kenntniss einer Sprache vorausgesetzt ist, aber er hat mit ihr insoweit eine Aehnlichkeit zu behalten, als es die allgemeinen psychologischen Gesetze mit sich bringen.

Endlich nimmt der Hr. Verf. Anstoss an der geringen Anzahl schriftlicher Arbeiten, die für den lateinischen Unterricht durch den Organ.-Entwurf bestimmt seien. Bei Angaben so specieller Natur kann es nicht die Absicht des Entwurfes sein, eine unabänderliche Norm aufzustellen, welche durch keine Besonderheit der Umstände modificirt werden könnte, sondern nur ein ungefähres Mafs zu bezeichnen, wie es die Natur des Gegenstandes und die eingeschlagene Methode mit sich bringt. Ref. kann sich also nicht denken, dass der Absicht eines Lehrers, mehr schriftliche Arbeiten von seinen Schülern fertigen zu lassen, im Organ.-Entwurf ein unbedingtes Hinderniss entgegenstünde. Aber zwei Puncte sind dabei allerdings zu erwägen. Erstens, um von dem Schüler durch schriftliche Arbeiten Rechenschaft über sein Wissen zu verlangen, muss der Gegenstand, um den es sich handelt, schon mit einiger Sicherheit aufgefasst, muss also mündlich eingeübt sein, ehe man dem Schüler noch die neue Schwierigkeit des Schreibens hinzufügen darf. Da aber Schüler in den unteren Classen mit Hilfe der Lehrer viel leichter und sicherer lernen, als ohne diese für sich allein, so ist gerade mündliche Durchübung eine Hauptpflicht der unteren Classen, und die unerlässliche Bedingung, ehe man mit Erfolg schriftliche Arbeiten über die einzelnen Partieen des Lehrstoffes kann eintreten lassen. Beschäftigung durch Schreiben, bloss als Mittel um dadurch die sonst nicht zu überwindende Zerstreuung zu bemeistern, ist ein der Schule unwürdiges Mittel; man beschäftiget dann die Hände, aber die geistige Zerstreutheit macht sich beim Inhalte dessen, was geschrieben wird, eben so geltend. Gerade die grössere Lebhaftigkeit der Schüler ist ein Motiv, die mündlichen Uebungen um so mehr hervorzuheben, und in ihnen diese Lebhaftigkeit dem Gegenstande des Unterrichtes zuzuwenden. — Zweitens, schriftliche Arbeiten, in der Lection oder häuslich von den Schülern gefertigt, haben einen grossen Werth, um diese an strenge Genauigkeit zu gewöhnen; aber nothwendige Voraussetzung ist dabei, dass der Lehrer nichts schriftlich arbeiten lasse, was er nicht hernach genau corrigirte und corrigirt den Schülern zurückgäbe. Nicht etwa, als wäre zu erwarten, der Schüler werde den einmal corrigirten Fehler nun für immer vermeiden — es ist wohl nicht nöthig, Lehrern gegenüber das Gegentheil durch die Erfahrung zu beweisen —, aber gewiss erreicht man vom Schüler keine Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit des Arbeitens, wenn er nicht Sorgfalt auf die Correctur seiner Arbeit verwendet sieht.

Wenn die bisherigen Bemerkungen bewiesen haben, dass die Gründe, welche den Hrn. Verf. das Latein aus dem Untergymnasium auszuschliessen bestimmen, keineswegs so fest stehen, wie er glaubt, so wird es nicht unnütz sein, zu erwägen, welche Folgen die vom Hrn. Verf. vorge-

schlagene neue Anordnung des Gymnasialunterrichtes, ganz abgesehen davon, auf welchen Gründen sie beruhen mag, wahrscheinlich oder nothwendig haben würde.

Zuerst für das Untergymnasium. Indem diesem der Unterricht im Lateinischen genommen wird, so entbehrt es derjenigen formell sprachlichen Bildung, welche die Vergleichung der Formen der eigenen Sprache mit denen einer fremden überhaupt, vor allem aber das gründliche und methodische Erlernen der in einfach strenger Consequenz entwickelten lateinischen Sprache zu gewähren geeignet ist. Kein Unterrichtsgegenstand wird dadurch härter betroffen, als der Unterricht in der Muttersprache. Und dieser hat nun gar nach dem Vorschlage des Hrn. Verf.'s noch ein zweites Uebel zu ertragen, nämlich das Uebermafs der Stunden. Alle für das Lateinische bestimmten Stunden sollen der italiänischen Sprache zufallen, ein gleiches wird consequenter Weise von den mit der dritten Classe eintretenden griechischen Stunden gelten; daraus ergeben sich, die der Muttersprache schon an sich zugewiesenen Stunden hinzugerechnet, in den vier Classen des Untergymnasiums 12, 10, 13, 13 Stunden für das Italiänische. Dem Unterrichte in der Muttersprache ist nun zwar die ernstlichste Berücksichtigung zu wünschen, aber nur nicht zum Schaden der Schüler; ich möchte aber fragen, wie viele Lehrer die eigenthümliche Kunst besitzen werden, so viele Stunden hindurch in jeder Classe ihre Schüler mit diesem Gegenstande, ich sage nicht, zu unterhalten — schon diess ist keine leichte Aufgabe —, sondern zu b e s c h ä f t i g e n. Und beschäftigt, ernstlich beschäftigt müssen die Schüler in den Unterrichtsstunden selbst und durch diese werden, wenn die Schule ihre sittliche und didaktische Aufgabe erfüllen soll. Diese Ueberzahl von Stunden für die Muttersprache im Untergymnasium würde die Schüler nur methodisch an blosse Unterhaltung und Zerstreuung gewöhnen, und so selbst dem erfolgreichen Betreiben der anderen Gegenstände Eintrag thun.

Ferner für das Obergymnasium. In diesem werden die beiden alten Sprachen erst angefangen, ob gleichzeitig, ob, was wahrscheinlicher anzunehmen ist, nach einander, spricht der Hr. Verf. in diesen Artikeln noch nicht aus. Ich will nun gar nicht davon reden, dass es für eine bestimmte zu erwerbende Bildung nichts weniger als gleichgiltig ist, i n w e l c h e r F o l g e ihre einzelnen Elemente zu einander eintreten; diese Erwägung der inneren Articulation der Bildung, der gegenseitigen Verschmelzung ihrer Elemente ist bekanntlich von der grössten Wichtigkeit, und würde nicht zu Gunsten des vom Hrn. Verf. gemachten Vorschlages ausfallen. Aber ich sehe hiervon ab, und frage nur, unter welchen Bedingungen ist es möglich, das von den Gymnasien geforderte Wissen und Können in den beiden alten Sprachen zu erreichen, wenn man dieselben erst im Obergymnasium anfängt. Denn dass die Gymnasien Lombardo-Venetiens, um für ihre Schüler das Recht des Besuches irgend einer Universität des österreichischen Staates und die sich weiter daran knüpfenden Rechte zu erwerben, nicht geringeres leisten dürfen, als die übrigen Gymnasien des Staates, das können wir

wohl als sich von selbst verstehend und auch vom Hrn. Verf. zugegeben ansehen. Mag nun der Hr. Verf. auch auf denjenigen Umfang des Wissens und Könnens in der lateinischen Sprache, der im Untergymnasium zu erwerben wäre, einen sehr geringen Werth legen, so viel ist doch gewiss, dass man mit Schülern, die erst im Obergymnasium das Latein und das Griechische beginnen, etwas mehr Zeit auf diese Gegenstände wird verwenden müssen, um dieselben Erfolge zu erreichen, als mit Schülern, welche die eine Sprache vorher durch vier, die andere durch zwei Jahre gelernt haben. Woher soll nun dieses Mehr der Zeit für die beiden alten Sprachen gewonnen werden? Man würde vergeblich versuchen, die Stundenzahl irgend eines der übrigen Lehrfächer merklich zu vermindern, um dadurch jenen Zuwachs zu erlangen. Hätte man der Muttersprache auch wirklich im Untergymnasium so viele Stunden zugewendet, wie der Hr. Verf. vorschlägt, so könnte man doch dadurch die Schüler nicht über die natürliche geistige Entwickelungsstufe ihres Alters erheben; gewisse Seiten der vaterländischen Literatur gehören erst dem Obergymnasium an, die Uebung im schriftlichen und mündlichen Gebrauche der Muttersprache für den allmählich sich erweiternden Gedankenkreis ist unentbehrlich und kann durchaus nicht beeinträchtiget werden. In gleicher Weise setzen Mathematik, Physik, systematische Behandlung der Naturgeschichte, pragmatische Darstellung der Geschichte das etwas reifere Alter der Schüler des Obergymnasiums voraus, und weder lassen sie sich ganz oder theilweise dem Untergymnasium zuweisen, noch wird es im Obergymnasium möglich sein, sich mit geringerer Stundenzahl für sie zu begnügen. Also durch Verminderung der Stundenzahl für die übrigen Lehrgegenstände ist die erforderliche Vermehrung der Stunden für die beiden classischen Sprachen nicht zu gewinnen; die Gesammtzahl der Lectionen zu erhöhen, um jenen erforderlichen Zuwachs zu erhalten, liegt gewiss nicht im Sinne des Hrn. Verf.'s. Es wird sich daher als unausbleibliche Folge der vom Hrn. Verf. vorgeschlagenen Aenderungen im Lehrplane herausstellen, dass das Obergymnasium wenigstens um einen, wahrscheinlich um zwei Jahrescurse verlängert werden müsste, eine Folge, die schwerlich in der Absicht des Hrn. Verf.'s lag und sich doch aus seinen Vorschlägen mit Nothwendigkeit ergibt.

Ref. versuchte in obigem die Gründe, auf welchen die Vorschläge des Hrn. Verf.'s ruhen, und die Folgen, die aus ihnen hervorgehen würden, einer näheren Erwägung zu unterziehen. Die Vorschläge sind offenbar aus dem lebhaftesten Streben hervorgegangen, die Reform des höheren Unterrichtswesens in Lombardo-Venetien gründlich und mit Erfolg zu fördern; Ref. theilt diesen Wunsch aus ganzer Seele, und gerade um zu seiner Erfüllung nach Kräften beizutragen, glaubte er den Ueberzeugungen des Hrn. Verf.'s die seinigen entgegenstellen zu dürfen, ob vielleicht die Erwägung der vorgebrachten Gründe vor gewagten Versuchen warnen möchte. Aber bei dem offen ausgesprochenen Gegensatze zu den Ansichten des Hrn. Verf.'s erkennt Ref. ebenso bestimmt an, dass denselben ein wah-

res Bedürfniss zu Grunde liegt, nur der Art, wie ihnen abgeholfen werden sollte, glaubte er widersprechen zu müssen. Lombardo-Venetien hat als Schulanstalten, welche eine über die Volksschule hinausgehende Bildung zu geben haben, fast ausschliesslich Gymnasien; an den Besuch der Gymnasien, besonders deren unterer Hälfte, sind daher sehr viele angewiesen, welche nicht die Absicht haben, sich späterhin wissenschaftlichen Studien, sondern einem praktischen Berufe, namentlich irgend einem Zweige der Technik zu widmen. Für diese sind die Gymnasien nicht die geeigneten Bildungsschulen; das Studium der beiden alten Sprachen bleibt für sie fast nutzlos, da es nicht bis zu einem eigentlich lohnenden Ziele fortgeführt wird, und dagegen werden andere, für diesen Zweck und bei der beschränkteren, der Schulbildung gelassenen Zeit dringend nöthige Gegenstände beeinträchtigt. Dass für solchen Bildungszweck geeignete Schulanstalten vorhanden sein sollten, dieses wahre Bedürfniss spricht sich in den Wünschen des Hrn. Verf.'s, in seinen Klagen über die Gleichgiltigkeit gegen den lateinischen Unterricht u. s. w. unzweideutig aus. Diesem Bedürfnisse muss jedenfalls abgeholfen werden, aber nicht durch eine, das Wesen der Gymnasien beeinträchtigende Umgestaltung dieser selbst, sondern durch die Gründung von Realschulen. Denn dass sich beiderlei Zwecke, die der Gymnasien und die der Realschulen, gemeinschaftlich durch dieselbe Anstalt nicht erreichen lassen, ohne beide zu beeinträchtigen, das lässt sich wohl als ein Ergebniss der vielfachen in neuester Zeit angestellten Discussionen betrachten, bei welchen man gänzliche oder theilweise Verschmelzung dieser beiden Arten von Anstalten sich zum Zwecke machte und die Mittel der Ausführung in Berathung zog (vgl. in dieser Zeitschrift II. Jahrgg. I. Heft S. 91 ff.); dagegen wird die Gründung selbständiger, von den Gymnasien getrennter Realschulen ebenso sehr den Bedürfnissen des Volkes als den Mängeln der Gymnasien abzuhelfen geeignet sein.

Der Hr. Verf. hat mit richtiger Einsicht in den thatsächlichen Bestand, wie in das zu erreichende Ziel einige Hauptursachen dargelegt, aus welchen die Mangelhaftigkeit der bisherigen Gymnasialleistungen im Lateinischen abzuleiten ist. Aber zwei wesentliche Momente sind dabei übersehen oder doch nicht nach ihrem ganzen Gewichte gewürdigt. Erstens, indem der bisherige fast gänzliche Mangel an Realschulen alle, welche eine über die Volksschule hinausgehende Bildung erstrebten, zum Besuche der Gymnasien nöthigte, und dadurch viele zum Studium der lateinischen Sprache verpflichtete, für welche dasselbe nach dem oben gesagten nicht gehört, so erklärt sich leicht, wie die Ueberzeugung von der Werthlosigkeit dieses Studiums eine allgemeine werden konnte; diese Ueberzeugung hat, wie wir in den Worten des Hrn. Verf.'s (s. oben S. 246) deutlich hören, zur Erschwerung des Unterrichtes in den unteren Classen und zur Verminderung seiner Erfolge ebenso viel beigetragen, als die grosse Schülerzahl. Dieses Uebel wird beseitiget werden, sobald man Realschulen

in einer, dem Bedürfniss entsprechenden Menge errichtet; dadurch wird für die unteren Classen der Gymnasien nicht nur die Zahl der Schüler vermindert werden, sondern die Gymnasien werden selbst in den unteren Classen im ganzen nur solche Schüler haben, welche sich wissenschaftlichen Studien widmen wollen und darum an das Erlernen des Lateinischen gewiss nicht mit dem Vorurtheile von seiner Werthlosigkeit gehen, ein Vorurtheil, das nicht verfehlen kann, keinen ernstlichen Eifer aufkommen zu lassen und jeden Fortschritt zu hemmen. — Zweitens, bei der bisherigen Einrichtung der Gymnasien und philosophischen Obligatcurse wurde auch in den oberen Classen die grammatisch-stilistische Seite des lateinischen Unterrichtes fast ausschliesslich zur Geltung gebracht, die Lectüre dagegen nicht in dem Umfange und besonders nicht in dem Zusammenhange betrieben, dass das Gelesene einen wirklichen Eindruck auf die Jugend hätte machen und zu einem bleibenden Elemente ihrer Bildung werden können; als ein wesentlicher Vorzug des neuen Gymnasialplanes ist es unzweifelhaft zu betrachten, dass, ohne den Werth des grammatischen Studiums verkennen oder beeinträchtigen zu wollen, der Lectüre der Classiker selbst, nicht bloss zusammengelesener einzelner Brocken aus denselben, ihr gutes Recht, ihr wohlverdienter Platz im Organismus des Gymnasiums geworden ist. Es ist mit Zuversicht zu erwarten, dass hierdurch nicht nur das Interesse der Schüler für den lateinischen Unterricht sich erhöhen, sondern allmählich auch andere Früchte durch denselben erzielt werden, indem die lateinische Sprache nicht bloss etwas äusserlich angelerntes bleibt, sondern durch Inhalt und Form des Gelesenen einen wesentlichen Einfluss auf den Gedankenkreis und die gesammte Bildung gewinnt. Das Ziel des lateinischen Unterrichtes in dieser Weise aufgefasst, welche seine Stellung auf den Gymnasien erst vollkommen begründet, lässt sich nicht erreichen, wenn die Beschäftigung mit Grammatik und Lectüre nur so wenige Jahre in Eile betrieben werden und erst dann eintreten soll, nachdem die ausschliessliche Zuführung von modernen Bildungselementen jenem Unterrichte schon seine Wirksamkeit beeinträchtiget hat. Dass aber eine Bildung, die auf ein eindringendes Studium der lateinischen und griechischen Sprache und ihrer Meisterwerke wesentlich gegründet ist, einen eigenthümlichen Charakter und Werth hat, und es der Mühe werth ist, Schulen zu erhalten und zu entwickeln, in welchen diese Bildung gepflegt wird, das wird der Hr. Verf. gewiss nicht bestreiten, und wenn den unmittelbaren praktischen Bedürfnissen, denen bisher die Gymnasien zugleich dienen sollten, durch Errichtung geeigneter Lehranstalten genügt wird, so wird er gewiss nicht die Hand dazu bieten, dass auf dem classischen Boden Italiens das Studium der alten classischen Sprachen und ihrer Literatur beschränkt und in seiner bildenden Wirkung beeinträchtiget werde.

Der Mangel an Raum verbietet uns, noch von anderen Aufsätzen dieser Zeitschrift, der wir mit dem grössten Interesse folgen, Nachricht zu geben; wir müssen es einem nachfolgenden Hefte vorbehalten.

Wien, im Februar 1851. H. Bonitz.

Unterrichtssprache an den galizischen Gymnasien.

(Vgl. Jahrg. 1851. Heft II. S. 172 ff.)

Eine eigenthümliche Schwierigkeit, welche bei der Neugestaltung des Unterrichtswesens im österreichischen Staate sich nicht ignoriren noch umgehen lässt, sondern nothwendig besiegt oder doch in ihren Folgen gemindert werden muss, liegt in der Verschiedenheit der innerhalb des Staates gebräuchlichen Sprachen, in der eigenthümlichen Beschaffenheit mehrerer derselben, und in der Mischung, in welcher öfters zwei verschiedene Sprachen innerhalb desselben örtlichen Gebietes im Gebrauche sind. Es ist sehr leicht, den Grundsatz aufzustellen, dass die Muttersprache, als das natürliche Organ der Entwickelung und Mittheilung der Gedanken, auch zugleich die Unterrichtssprache in den Gymnasien sein müsse, und diesen Grundsatz in strenger Durchführung noch dahin zu bestimmen, dass nicht etwa innerhalb desselben Gymnasiums eine zweite Sprache für einen Theil der Schüler oder einen Theil der Lehrgegenstände zum Organe des Unterrichts genommen werden dürfe (vgl. Jahrg. 1850 dieser Zeitschr. Heft XI. S. 874); man wird bei der Einfachheit, mit welcher solche Grundsätze in der Natur der Sache selbst gegeben sind, kaum noch eines beweisenden Wortes bedürfen, um ihnen Anerkennung zu verschaffen. Und doch wäre es der gefährlichste Fehlgriff, den man begehen könnte, die erfolgreichste Untergrabung wahrer Bildung, wollte man diesen Grundsatz auf die Gymnasien des österreichischen Staates durchweg ohne alle Modificationen zur Anwendung bringen. Die Erfahrung hat darüber bereits Belege gegeben, bei welchen die Jugend für übereilte Aenderungen der Schuleinrichtungen mit ihrem theuersten Gute, ihrer Zeit und ihrem frischen Interesse, hat büssen müssen; denn als vor ein paar Jahren die Hindernisse plötzlich gehoben waren, welche bis dahin dem ernstlicheren Betreiben der Landessprachen an Gymnasien entgegenstanden, als es den Gymnasien factisch oder gesetzlich freistand, die Muttersprache der Schüler ohne weiteres auch zur Unterrichtssprache zu wählen, wurde diess sogleich in mehr als einem Falle mit begeistertem Eifer ausgeführt. Woher erhoben sich Einwendungen dagegen? Nicht von Seiten der obersten Schulbehörde, sondern von den E l t e r n und Lehrern jener Schüler, denen diese vermeintliche Wohlthat widerfuhr; denn sie mussten zu ihrem Leidwesen bemerken, dass ihre Söhne und Schüler weder in denjenigen Gegenständen, welche zu lehren dem Gymnasium unzweifelhaft obliegt, genügende Fortschritte machten, noch sich die nothwendigen Bedingungen erwarben, um später eine Laufbahn im Staate mit Erfolg zu betreten. In diesem Erfahrungsurtheile liegen ungefähr die Schwierigkeiten bezeichnet, welche die eigenthümliche Sprachmischung dem österreichischen Unterrichtswesen bringt. N i c h t j e d e der Sprachen, welche innerhalb des österreichischen Staates gesprochen werden, hat für a l l e diejenigen Gegenstände, die auf Gymnasien gelehrt werden müssen, schon seit längerer Zeit literarische Thätigkeit entwickelt; diess ist aber unumgänglich nothwendig, um eine Sprache,

wie bildsam sie auch sein mag, für ein bestimmtes Gedankengebiet wirklich auszubilden — eine Ausbildung, welche sich auch durch die lebhafteste nationale Begeisterung nicht ersetzen, noch in Eile mit wahrem Erfolge bewirken lässt, und welche doch die unerlässliche Bedingung ist, damit sich eine Sprache dazu eigne, Organ des Unterrichtes zu werden. Ferner, in vielen Gegenden bestehen verschiedene Landessprachen gemischt neben einander, bald so, dass für die eine, an Zahl bedeutend geringere, Gymnasien mit eigener Unterrichtssprache zu gründen nicht ausführbar ist, und doch sie bei der Einrichtung der Gymnasien ganz ausser Acht zu lassen unbillig wäre, bald wieder in solchem, der Gleichheit sich annähernden Verhältnisse, dass den Angehörigen jeder der beiden Sprachen die geläufige Kenntniss der andern dringendes Bedürfniss, und dadurch eine ausgleichende Anordnung in Betreff der Unterrichtssprache wünschenswerth ist. Endlich, im gesammten österreichischen Staate hat jedes Gymnasium es als seine Pflicht zu betrachten, dass es seinen Schülern die Gelegenheit verschaffe, wenigstens noch eine zweite der im Staate üblichen Sprachen gründlich zu erlernen, und speciell, falls die deutsche Sprache nicht Muttersprache ist, sich diese vollständig anzueignen; denn jede umfassendere Thätigkeit im Staate, zu welcher die auf Gymnasien und Universität gebildeten Männer eben durch ihre Bildung überwiegend berufen sind, erfordert, um erfolgreich zu sein, eine mehrseitige Kenntniss der Landessprachen, eine Forderung, welche nicht willkürlich von der Regierung gesetzt wird, sondern in der Natur der Sache begründet ist; die Kenntniss der deutschen Sprache aber ihren Schülern zu verschaffen, ist nicht nur aus dem so eben bezeichneten Grunde Pflicht der Gymnasien, sondern auch ausserdem desshalb, damit den von den Gymnasien als reif zur Universität entlassenen Studirenden die deutschen höheren Lehranstalten Oesterreichs und des übrigen Deutschands wirklich offen stehen und zu gute kommen.

Welchen Weg hat nun die Regierung eingeschlagen, um in diesem schwierigen Falle weder den natürlichen Anspruch, dass die Muttersprache der Schüler zugleich Unterrichtssprache für sie sei, noch den allgemeinen Zweck höherer Bildung, noch die unabweislichen Forderungen des praktischen Bedürfnisses zu beeinträchtigen? Die Grundsätze hierüber sind in §. 17 des „Entwurf. der Org der Gymn. etc." angedeutet, und wenn dieser Entwurf, ehe er zum Gesetze wird, auch noch manche Aenderung erfahren mag, so sind doch diese Bestimmungen so sehr in der Natur der Sache begründet, dass hierin wohl kaum eine wesentliche Abweichung zu besorgen stünde. Der §. lautet:

1. „Jede Landessprache kann Unterrichtssprache an Gymnasien sein.

2. Die Wahl der Unterrichtssprache soll sich überall nach den Bedürfnissen der Bevölkerung richten, welche bei der Anstalt vorzugsweise betheiliget ist. Es wird dabei insbesondere auch dafür zu sorgen sein, dass da, wo die Bevölkerung eine gemischte ist, den Bedürfnissen aller Theile in dieser Beziehung nach Möglichkeit Rechnung getragen werde. Um dieses Zweckes willen ist es zulässig, dass an einem Gymnasium auch zwei Unterrichtssprachen bestehen, welche für verschiedene Schulabtheilungen oder für verschiedene Lehrgegenstände in Anwendung kommen.

3. Wenn über die Wahl der Unterrichtssprache an einem Gymnasium, das aus öffentlichen oder bleibend gestifteten Fonden erhalten wird, Streit entsteht, so ist derselbe innerhalb der Bestimmungen des §. 4. der durch die Verfassungsurkunde vom 4. März l. J. gewährleisteten Grundrechte, bei der gesetzlichen Vertretung des Kreises, in welchem sich das Gymnasium befindet, zu verhandeln, und bis die Entscheidung in dieser Weise erfolgen kann, provisorisch von der Schulbehörde zu entscheiden.

4. Die Unterrichtssprache an anderen Gymnasien haben diejenigen zu bestimmen, denen das Recht zusteht, über die Mittel, durch welche das Gymnasium erhalten wird, zu verfügen und sie der Anstalt zu entziehen.»

Nur dass jede Landessprache auch Unterrichtssprache sein kann, ist ausgesprochen; denn es gibt Landessprachen, welche im gegenwärtigen Augenblicke noch nicht die Entwickelung haben, um überhaupt oder um für alle Gegenstände Organ des Unterrichtes zu sein; hätte man also anordnen wollen, dass jede Landessprache auch Unterrichtssprache sein müsse, so hätte man nichts weiter bewirkt, als dass in manchen Fällen eine Stockung des Unterrichtes oder eine Erfolglosigkeit desselben für die eben davon betroffene Generation der Schüler eingetreten wäre. Der §. schliesst ferner die Möglichkeit nicht aus, dass zwei Sprachen innerhalb desselben Gymnasiums als Organ des Unterrichtes angewendet werden, und bestimmt, dass über die Wahl der Unterrichtssprache die gesetzlichen Vertreter des Kreises gehört werden, dem das Gymnasium angehört, also der Vertreter der Eltern, welchen an der Bildung ihrer Söhne in der Regel mehr gelegen sein wird, als daran, um jeden Preis die Ausführung einer allgemeinen, politischen oder didaktischen Theorie durchzusetzen. Und da die Einrichtung des Unterrichtes in einem so wichtigen Puncte nicht bis dahin verschoben werden kann, wo diese gesetzliche Vertretung des Kreises in's Leben getreten, und über andere, ihr noch näher liegenden Fragen zu dieser gelangen kann, stellt sie die provisorische Anordnung der Schulbehörde anheim, d. h. der Schulrath oder die Schulräthe des betreffenden Kronlandes haben auf Grundlage der factischen Verhältnisse und Bedürfnisse die ihnen geeigneten Vorschläge zu machen, damit hiernach das Unterrichtsministerium die erforderlichen Einrichtungen treffe. Darin liegt freilich noch keine Bürgschaft, dass die auf solchem Wege entstandenen Anordnungen allen dabei zu verfolgenden Zwecken vollkommen genügen, wie ja auch eine solche Bürgschaft durch kein Mittel erreichbar ist; aber so viel ist doch gewiss, der gewichtigste Schritt, der motivirte Vorschlag, ist in die Hände derjenigen Männer gelegt, die an der Wahl der geeignetsten Vorschläge das lebhafteste eigene Interesse haben. Das Gedeihen oder das Sinken der Gymnasien eines Kronlandes, wie viel auch dazu besondere begünstigende oder hindernde Umstände einwirken mögen, wird doch in der öffentlichen Stimme zum grossen Theile, und unbedingt in solchen Puncten, auf welche ihm eine unmittelbare Einwirkung zusteht, dem Schulrathe zugeschrieben. Und wenn nun das Gedeihen der Gymnasien zum grossen Theile mit

durch die thätige Theilnahme bedingt ist, welche ihnen von denjenigen Gemeinden und Privatpersonen wird, für welche es unmittelbar bestimmt ist, so ist leicht zu ersehen, wie viel im eigenen und der Gymnasien Interesse einem Schulrathe daran liegen muss, die wirklichen Bedürfnisse der ihm unterstellten Gymnasien mit grösster Aufmerksamkeit zu erforschen, und diesen die vorzuschlagenden Einrichtungen so viel irgend möglich anzupassen; denn nur eine solche Handlungsweise lässt auf Erfolg rechnen, während der unmittelbarste Beifall irgend einer Partei leicht durch sorglose und rücksichtslose Verfolgung irgend eines beliebten Princips erreichbar wäre.

Auf solchem Wege ist sicherlich auch die Verordnung des Unterrichtsministeriums vom 12. Sept. v. J. über die Unterrichtssprachen an den galizischen Gymnasien (s. Jhrg. 1850 H. XI. S. 862 ff) entstanden, welche jedenfalls, gegenüber der vormaligen, von den mannigfachsten Zufällen abhängigen Verschiedenartigkeit des Verfahrens, einen wichtigen Schritt zur Organisation der Gymnasien dieses Kronlandes bezeichnet. Welche Motive bei Erlassung dieser Verordnung bestimmend gewirkt haben mögen, ist in dem, im vorigen Hefte S. 172 ff abgedruckten Aufsatze der « Lemberger Zeitung, » offenbar von kundiger Hand, auseinandergesetzt; wenn Ref. nun gleich dadurch den Gegenstand noch nicht erschöpft glaubt, so sind doch in jenem Aufsatze wesentliche Gesichtspuncte bezeichnet, um diejenigen, welche unbefangen urtheilen wollen, über die Tendenz der Verordnung zu orientiren. Und damit scheint für den Augenblick genug geschehen; beweisen zu wollen, dass die Verordnung in allen Einzelnheiten, im Ausmafse der Stunden für die einzelnen Gegenstände, in Bestimmung der Classen, von denen angefangen ein Gegenstand deutsch statt polnisch zu lehren sei u. dgl. m. vollkommen abgeschlossen, keiner weiteren Entwickelung bedürftig oder fähig sei, dergleichen beweisen zu wollen, hiesse, bei aller Hochachtung vor der besonnenen Ueberlegung der Männer, denen diese Einrichtung verdankt wird, doch die Natur des Gegenstandes, um welchen es sich hier handelt, gänzlich verkennen. Für Einrichtungen, welche auf der genauen Kenntniss der factischen Verhältnisse beruhen, lassen sich die leitenden Grundsätze mit Sicherheit feststellen, aber nicht alle Details der Ausführung mit gleicher apodiktischer Gewissheit bestimmen, sondern diese letzteren erwarten ihre Bewährung oder Berichtigung und überhaupt ihre naturgemäfse Entwickelung von der Erfahrung. So wird über das Einzelne der in Rede stehenden Verordnung die Erfahrung, welche bei ihrer Ausführung gesammelt wird, wohl zu beachten sein, aber nur in dem Falle und in dem Mafse, als die Anordnung ohne Nebenzwecke, rein in dem Sinne, in welchem sie gegeben ist, wirklich ausgeführt wird; denn wenn man in Erfahrungsthatsachen, zu deren Verwirklichung man selbst das meiste beiträgt, Bestimmtes zu finden im voraus beabsichtigte, so würde es nicht schwer sein, es hernach wirklich zu finden. Und selbst abgesehen

von diesen Einflusse der Erfahrung ist zu erwarten, dass die Entwickelung der einzelnen Landessprachen für die verschiedenen wissenschaftlichen Gebiete, wie überhaupt, so auch in dem vorliegenden Falle das Verhältniss der Unterrichtssprachen mannigfach umgestalten kann. Allein der Grundsatz, dass eine zweite oder auch eine dritte Landessprache, wobei die deutsche Sprache als Reichssprache jedenfalls, aber keineswegs ausschliesslich in Betracht kommt, an allen Gymnasien aller Kronländer gelehrt und soweit gelehrt werde, dass ihr Erlernen eine praktische Bedeutung gewinne, folglich auch nicht nothwendig auf den Sprachunterricht selbst sich beschränke — dieser Grundsatz ist für die eigenthümlichen Verhältnisse Oesterreichs nothwendig und durch die Natur des Staates selbst geboten; eine Regierung, welche eine wirkliche Verschmelzung des Staates zur Einheit als wesentliche Aufgabe betrachtet, kann ihn nicht aufgeben. Eine Mafsregel nun, welche aus diesem Grundsatze hervorgeht, mag in Ländern gemischter Bevölkerung, wo die Bestrebungen der Parteien hervortreten und die Sache mit argwöhnischen Augen ansehen, mehr auffallen, als diess in solchen Kronländern der Fall ist, wo man diese Anordnung nur aus dem Gesichtspuncte des Unterrichtes und des praktischen Bedürfnisses beurtheilen kann. Bereits sind in anderen Kronländern ähnliche Einrichtungen theilweise auf solche Sprachen angewendet, welche nicht durch die gemischte Bevölkerung bedingt sind, und es lässt sich daraus wohl schliessen, dass eine allgemeine Ausführung jenes Grundsatzes zu erwarten ist. Sobald diess verwirklicht ist, so wird auch in Ländern gemischter Bevölkerung allmählich der Argwohn schwinden und unbefangene, sachgemäfse Beurtheilung an seine Stelle treten lassen. —

An diese kurze Andeutung der hauptsächlichsten Gesichtspuncte, welche bei den Bestimmungen über Unterrichtssprachen an österreichischen Gymnasien in Betracht kommen, knüpfen wir die im vorigen Hefte (S. 172) angekündigten Bemerkungen über den Artikel des «Czas,» damit jeder Leser sich selbst überzeuge, wie oberflächlich und unrichtig darin über die schwierige Frage gesprochen wird. Der Artikel des «Czas» (Krakau, 23. Nov. 1850 Nr. 271) lautet in wortgetreuer Uebersetzung:

‚In der «Wiener Zeitung» lesen wir folgenden Artikel, welcher früher als eingesandt in der «Lemberger Zeitung» (vom 9. Nov. Nro. 259) gestanden.

«Uebereinstimmend mit der im amtlichen Theile der «Lemberger Zeitung» Nro. 239 erschienenen Ankündigung sind am 2. dieses die Nebenclassen am Dominicaner-Gymnasium, nach dem Vorbilde der westgalizischen Gymnasien eingerichtet, früh um 8 Uhr in Gegenwart des Gymnasial-Inspectors, des Directors und der versammelten Lehrer wirklich eröffnet worden. Die Unterrichtssprache in diesen Classen wird im Sinne des Rescriptes des h. Cultus- und Unterrichts-Ministeriums vom 12. Sept. l. J. Z. 7.632 die polnische sein. Um jedoch den Schülern Gelegenheit zu geben, die deutsche Sprache gründlich zu erlernen, die jedem Staatsbürger Oesterreichs nicht bloss im Staatsdienste, sondern auch fast in allen Angelegenheiten des täglichen Lebens so nothwendig ist, soll auch die

deutsche Sprache in einer so erklecklichen Anzahl wöchentlicher Stunden gelehrt werden, dass nur bei sehr grosser Nachlässigkeit des Lehrers oder ungewöhnlicher Ungelehrigkeit der ihm anvertrauten Schüler die Annahme wahrscheinlich wäre, dass die Jugend nach Ablauf der vier unteren Gymnasial-Jahrgänge nicht so weit vorgeschritten sein sollte, um sich in dieser Sprache klar und richtig auszudrücken. Es versteht sich hiebei von selbst, dass eine zweckmäfsige Methode fortwährender Vergleichung der deutschen mit der Muttersprache die übrigen Schwierigkeiten beseitigen muss, welche bei Erlernung dieser keineswegs leichten Sprache eintreten könnten.

«In Erwägung jedoch, wie wichtig für das Erlernen aller fremden Sprachen das Sprechen derselben ist, haben die Unterrichtsbehörden nach dem Vorgang der besten Muster und um den Schülern schon innerhalb der Schule Gelegenheit zu verschaffen, sich in der Sprache auszudrücken, deren Erlernung für sie so wichtig sein muss, angeordnet, dass von der dritten Gymnasialclasse angefangen die Geographie und Geschichte in deutscher Sprache vorgetragen werde; hiebei wurde angenommen, dass die Schüler nach vorausgegangenem Ablauf eines zweijährigen Cursus mit Hilfe des Lehrers und seiner Vorträge im Stande sein werden, sich in dieser Sprache auszudrücken.

«Es lässt sich erwarten, dass bei dieser Einrichtung die Besorgnisse schwinden werden, als dürfte die Jugend nach Vollendung der Studien an einem Gymnasium, wo der Unterricht in polnischer Sprache ertheilt wird, keine hinreichende Kenntniss der Regierungssprache und nicht die erforderliche Fertigkeit in ihrer Anwendung bei allen Geschäften des öffentlichen oder Privatlebens haben.

«Eigentlich sollten diejenigen, die sich mit ähnlichen Befürchtungen quälen oder sie verbreiten, eingedenk sein, dass die Staatsverwaltung, indem sie solche Anstalten einführt, gewiss nicht unterlässt, erwägende Rücksicht darauf zu nehmen, was für ihre Unterthanen und Staatsbürger nützlich sein kann oder nothwendig erscheinen muss. Aber die Unterrichtsbehörden haben, ohne das Bedürfniss der deutschen Sprache zu verkennen, zugleich die feste Ueberzeugung gefasst, dass die öffentliche Erziehung, wenn sie wahre Geistesentwickelung gewähren soll, wenn sie Erleuchtung auch in die unteren Schichten der Gesellschaft verbreiten will, sich nothwendig auf die Muttersprache, als letzte Grundlage, stützen muss, auf jene Sprache nämlich, in welcher der Einzelne seine ersten Begriffe auszudrücken und sich dieselben verständlich zu machen gelernt hat. Die weitere Entwickelung dieser Begriffe bis zur Stufe der Wissenschaftlichkeit (naukowosci) ist eigentliche Erziehung und diese ist das Ziel des nunmehrigen Unterrichts-Ministeriums.

«Hier wie überall können wir unsere preisende Verehrung für die Weisheit und Umsicht unseres Herrn Unterrichtsministers nicht verhehlen, der es so sehr versteht, das Interesse des Unterrichtes und der Aufklärung (oswiaty) stets mit den örtlichen Bedürfnissen des Landes und der Bevölkerung auf das schönste in Einklang zu bringen.»

‚Wir können unsererseits den Verfasser des obigen Artikels beruhigen, dass seine Besorgniss ganz überflüssig sei; denn niemand bei uns hat noch gezweifelt, dass die Jugend nach Vollendung der Gymnasialstudien hinreichende Kenntniss der deutschen Sprache (die hier schon rücksichtslos Regierungssprache genannt worden) haben werde; vielmehr waren wir bloss die Dolmetscher vieler Klagen und häufigen Bedauerns, dass der Minister der Aufklärung (oswiecenia) dem Unterrichte der deutschen Sprache die Geschichte und Philosophie, diese beiden unbestreitbaren Grundpfeiler der Erziehung geopfert hat. Uebrigens scheint uns, dass diese Besorgnisse nur aus der irrigen Bezeichnung der polnischen Sprache als Unterrichtsprache herrühren.

Wenn wir anders richtig verstehen, was eigentlich Unterrichtssprache heisst, so glauben wir diejenige Sprache dafür halten zu müssen, in welcher der grössere Theil und zwar die wichtigeren Gegenstände vorgetragen werden. Allein in den westgalizischen Gymnasien, welche die «Reichszeitung» sogar für polnische ansieht, werden in deutscher Sprache gelehrt: die Geographie und Geschichte von der dritten Classe bis zur achten; die lateinische Sprache und Literatur in der 7. und 8., die griechische Sprache in der 8., die deutsche Sprache und Literatur in allen Classen; sonach haben z. B. die Schüler der 8. Classe die deutsche Sprache wöchentlich in 14 Stunden, dagegen die in polnischer Sprache vorzutragende Mathematik, Physik, Naturgeschichte und Religion durch wöchentlich 10 Stunden zu hören. In den unteren Classen, wo doch ohne Zweifel die polnische Sprache «Unterrichtssprache» sein soll, werden der deutschen Sprache wöchentlich 6 Stunden, der polnischen (den Vorschriften des Organisationsentwurfes geradezu entgegen, welcher diesem Gegenstande 4 Stunden zuweiset) in Gemäſsheit der Verordnung vom 12. September l. J. nicht mehr als 3 Stunden gewidmet.

Der Leser wird, nach aufmerksamer Erwägung dessen, was hier gesagt worden ist, die Besorgnisse des erwähnten Artikelverfassers in der «Wiener Zeitung» nicht theilen, im Gegentheile sich wundern, weshalb in diesem Artikel daran erinnert worden, dass «die öffentliche Erziehung sich nur auf die Grundlage der Muttersprache stützen kann», wenn ihr der Minister eine andere Grundlage unterstellt hat. Wie sich hingegen diese Einrichtung mit dem §. 17. des Gymn.-Organisationsentwurfes mit dem §. 5 der Reichsverfassung, mit dem §. 4. des Landes-Statuts in Uebereinstimmung bringen lasse, darauf finden wir in obigem Artikel keine Antwort.'

Wenn der vorstehende Artikel eine, die Sache selbst betreffende Kritik enthielte, so würde Ref. es für eine Pflicht dieser Zeitschrift ansehen, auf die vorgebrachten Gründe näher einzugehen. Aber das ist nicht der Fall; die Bemerkungen im «Czas» sind nichts weiter, als ein Gewebe von Unwahrheiten; diesen gegenüber geziemt es sich nicht, Gründe geltend zu machen, sondern einfach die Thatsachen hinzustellen, welche den Aufsatz der Unwahrheit überführen.

Der Verfasser jenes Aufsatzes findet sich bemüssigt, seinen Lesern zu erzählen, dass Geschichte und Philosophie dem Unterrichte im Deutschen geopfert seien. Er muss mit Zuversicht darauf haben rechnen können, dass seine Leser von der betr. Verordnung nicht Kenntniss nehmen würden, denn in Beziehung auf die Philosophie, d. h. auf die philosophische Propädeutik, die allein auf Gymnasien vorkommt, besagt die Verordnung das Gegentheil dessen, was im «Czas» behauptet wird, sie ist in polnischer Sprache zu lehren.

Ferner erklärt der Hr. Verf. jenes Artikels: unter Unterrichtssprache ist natürlich die Sprache zu verstehen, welche in der grösseren Zahl der Lehrstunden und den wichtigeren Gegenständen angewendet wird; nun wird aber zum Beispiel in der achten Classe eine grössere Anzahl von Stunden in deutscher als in polnischer Sprache ertheilt; also ist es nur ein trügerischer Schein, die polnische Sprache Unterrichtssprache zu nennen.

Darauf ist einfach zu erwidern: fürs erste ist es ein trügerisches Beweismittel, als Beispiel für ein successiv sich änderndes Verhältniss denjenigen einzelnen Fall anzuführen, der allein dem zu beweisenden Satze noch am nächsten günstig ist; zweitens ist auch für die achte Classe das Verhältniss der beiden Zahlen falsch angegeben.

Falschen Zahlen gegenüber gilt es vor allem die richtigen Zahlen hinzustellen. Aus dem Gymnasial-Lehrplane für das Schuljahr $18^{50}/_{51}$ (vom 22. Juni 1850, vgl. Jahrg. I. dieser Zeitschr. Heft VI. S. 455—458) in Verbindung mit der Verordnung über die Unterrichtssprachen vom 12. Sept. v. J. ergibt sich für die westgalizischen Gymnasien folgende Vertheilung der Lehrstunden unter die beiden Unterrichtssprachen.

In polnischer Sprache werden gelehrt:

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Religion . . .	2	2	2	2	2	2	2	2
Latein	8	8	5	6	6	6	—	—
Griechisch . .	—	—	5	4	4	4	4	—
Polnisch . . .	3	3	3	3	2	3	3	3
Deutsch . . .	6	6	5	5	4	4	—	—
Geogr. u Gesch.	3	3	—	—	—	—	—	—
Mathematik . .	3	3	3	3	4	3	4	—
Naturwissensch.	2	2	3	3	3	4	4	7
Phil. Prop. . .	—	—	—	—	—	—	—	2
	27	27	26	26	25	26	17	14

In deutscher Sprache werden gelehrt:

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Latein. . . .	—	—	—	—	—	—	5	4
Griechisch . .	—	—	—	—	—	—	—	4
Deutsch . . .	—	—	—	—	—	—	4	4
Geschichte . .	—	—	3	3	3	2	2	2
	—	—	3	3	3	2	11	14

Das Gesammtverhältniss ist demnach, dass in **188** Lehrstunden die polnische Sprache, in **36** die deutsche, Unterrichtssprache ist, freilich auffallend verschieden von dem, was der Hr. Verf. seinen Lesern beispielsweise vorzulegen beliebt hat. Der Unterricht in der deutschen Sprache ist übrigens in der obigen Tabelle aus gutem Grunde bis zur sechsten Classe hin in die Kategorie derjenigen Gegenstände gestellt, für welche das Polnische Unterrichtssprache ist; denn nach ausdrücklicher Anordnung ist bis zu dieser Classe die Muttersprache als Organ des Unterrichtes für die deutsche Sprachlehre anzuwenden; die deutsche Sprache ist in diesem Falle unbestreitbar ebenso nur Unterrichtsgegenstand, wie etwa die lateinische oder griechische, nicht Unterrichtssprache. Thäte man aber wirklich dem Hrn. Verf. den in der Sache selbst gar nicht begründeten Gefallen, die Stunden für den deutschen Sprachunterricht denen der deutschen Unterrichtssprache beizuzählen, so ergäbe sich immer erst folgendes Verhältniss: in Cl. I. und II. 21 Stunden

polnisch, 6 St. deutsch; in III. und IV. 21 St. polnisch, 8 St. deutsch; in V. 21 St. poln., 7 St. deutsch; in VI. 22 St. poln., 6 St deutsch; in VII. 17 St. poln., 11 St. deutsch; in VIII. 14 St. poln., 11 St. deutsch, im Ganzen also 158 Stunden polnisch, 66 Stunden deutsch. Indem gegenwärtig, um des nothwendig zu vermittelnden Ueberganges willen, die Anzahl der naturwissenschaftlichen Lehrstunden für die obersten Classen im Vergleiche zu dem definitiven Plane erhöht, die der philologischen vermindert ist, so wird sich das Verhältniss noch um etwas ändern, sobald der definitive Lehrplan in's Leben tritt. Auf dieses zukünftige Verhältniss ist es zwar nicht nöthig Rücksicht zu nehmen, da sich der besprochene Aufsatz auf die Gegenwart bezieht; aber selbst dann kommen auf 179 Lehrstunden polnischer Unterrichtssprache erst 42 Stunden deutscher Unterrichtssprache, oder wenn man dem Hrn. Verf. die vorher bezeichnete unberechtigte Rechnungsweise (mit Einbeziehung der Lectionen für den deutschen Sprachunterricht) zugeben will, so verhalten sich dann die polnischen Stunden zu den deutschen wie 149 zu 72. Diese Zahlen bedürfen wohl, den Angaben des Hrn. Verf.'s gegenüber, keines weiteren Commentars.

Nach solchen, auf grosse Leichtgläubigkeit der Leser berechneten Unwahrheiten, beruft sich schliesslich jener Aufsatz auf §. 17 des Gymn.-Entwurfes, §. 5 der Reichsverfassung, §. 4 des Landesstatutes, welche alle durch diesen Erlass auf das entschiedenste verletzt seien. Es ist sehr klug, dass der Hr. Verf. es unterlassen hat, die angeführten §§. abdrucken zu lassen, vielleicht hätte doch einer der Leser in sie hineinsehen und das nicht darin finden können, was der Hr. Verf in ihnen entdeckt hat. Den betreffenden §. des Gymn.-Entwurfes haben wir oben mitgetheilt, mit ihm ist, wie gezeigt, die Verordnung im vollsten Einklange. Reichsverfassung und Landesstatut gewährleistet **jedem** Volksstamme «das Recht auf Wahrung und Pflege seiner Nationalität und Sprache»; diesem wird vollkommen genügt, wenn der polnischen Sprache gegenwärtig, selbst nach der Rechnungsweise jenes Artikels, fast das dreifache der Stundenzahl zugewiesen ist, als der deutschen. Wollte man hierin die Gleichberechtigung nicht vertreten sehen, so würde sich die Beeinträchtigung auf der Seite der deutschen Sprache finden.

Wien, im Februar 1851. H. Bonitz.

Berichtigungen zu J. Mozart's deutschem Lesebuche.

Bei der Durchsicht des zweiten und vierten Bandes des «deutschen Lesebuches für die unteren Classen der Gymnasien» sind einige zum Theile sinnstörende Druckfehler entdeckt worden. Es folgt daher hierneben das Verzeichniss derselben für diejenigen, welche von diesem Lesebuch Gebrauch machen.

Wien, im Februar 1851. J. Mozart.

Im zweiten Bande.

Seite 2, Zeile 7 v. u., lies: wie's statt: wies. — S. 3, Z. 11 v. o., lies: an dem winzigen statt: an den. — S 4, Vers 3, lies: unungestümer statt: ungestümer. — S. 5, Z. 8 v. o., lies: Kolonieen statt: Kolonien. — S. 6, Z. 5 v. u., lies: mächtiger statt: muthiger. — S. 21, Vers 7, lies: Lohn, der statt: Lohn, der. — S. 29, letzte Zeile, lies: ihr statt: Ihr. — S. 49, Vers 1, lies: stammet her vom Schonen statt: stammet her vom Schönen. — S. 56, Z. 3 v. o., lies: heiligen statt: heiigen. — S. 147, Vers 1, lies: Was, statt: was? — S. 184, Z. 4 v. u., lies: Wie 's statt: wies. — S. 303, Vers 16 v. u, Ihre Hand ist wegzulassen. — S. 303, Vers 12 u. 13 v. u., lies: Ihre Hand zu küssen: statt: zu küssen.

Im vierten Bande.

S. 6, Strophe 8, lies: fliehst statt: fliehstt. — S. 12, Z. 5 v. u., lies: Höret mich aber: statt: Höret mich aber, — S. 23, Z. 12 v. o., was ich euch statt: was ich auch. — S. 26, Z. 23 v. o., lies: da waren ihm statt: da waren ihn. — S. 46, Strophe 1, lies: schwört der Maure statt: schwört der Maur'. — S. 50, Z. 21, lies: Pelaëz lass uns statt: Pelaëz lasse uns. — S. 50, Z. 26, lies: gehalten ist zu thun statt: gehalten ist, zu thun. — S. 86. Z. 6 v. o.. lies: Kirchendach statt: Kirchendorf. — S. 254, Strophe 4, lies: in den Schranken statt: in die Schranken.

Erste Abtheilung.

Abhandlungen.

Ueber böhmische Grammatik, mit Berücksichtigung der böhmischen Grammatiken für Deutsche.

In einem früheren Artikel (Zeitschrift für die österr. Gymn. Jahrg. 1850, Heft X., S. 725—756) fassten wir vorzüglich die Methode derjenigen neueren Werke über die böhmische Sprache in's Auge, die dazu bestimmt sind, solchen, die bereits des Böhmischen kundig sind, tiefere Einsicht in den Organismus der čechoslavischen Spraehe zu verschaffen, und nur ganz kurz skizzirten wir die Anlage von Lehrbüchern für Deutsche; im Folgenden dagegen wollen wir zu bezeichnen versuchen, in welcher Weise, in welcher Begränzung und Anordnung der Bau der böhmischen Sprache für Ausländer, also zunächst für Deutsche, darzustellen sein möchte.

Wodurch sich Grammatiken für Deutsche von Grammatiken für Eingeborne hauptsächlich unterscheiden müssen, ist im oben angeführten, früheren Aufsatze bereits gesagt. Alles muss hier zum Zwecke haben das Erlernen der durch ihren Reichthum an Formen oft schwer zu erfassenden Sprache zu erleichtern, die Grammatik muss praktisch sein, ohne jedoch in Unwissenschaftlichkeit zu verfallen. Als nothwendig bezeichneten wir bereits das Vorausnehmen des wichtigsten vom Zeitworte und vom Satzbaue vor die eigentliche Formenlehre, um die Möglichkeit zu geben das folgende durch Uebungsbeispiele zum Uebersetzen dem Schüler einprägen zu können, ohne ihm die Verbalformen als unverstandenen Ballast auf-

drängen zu müssen. Die in den Uebungsbeispielen für Declination, Zahlwörter, Pronomina u. s. w. vorkommenden Verbalformen werden demnach den Kreis des vorläufig vom Zeitworte gelehrten nicht überschreiten dürfen. Alle böhmischen Beispiele wenigstens müssen bewährten Schriftstellern entnommen sein; ich glaube, dass bei gehöriger Belesenheit der Grammatiker nirgends in die Nothwendigkeit versetzt wird, Selbstverfertigtes zu geben (vgl. die Anzeige von Smith's poln. Gramm. in der Zeitschr. für die österr. Gymn. Jahrg. 1851, Heft III. S. 225—228).

Bei der Wahl der Beispiele, so wie der Paradigmen u. dgl. ist sorgfältig darauf zu sehen, dass gerade die in der Sprache am häufigsten vorkommenden Worte und Wendungen angebracht werden, und kein böhmischer Satz (Uebungen zum Uebersetzen natürlich ausgenommen), kein böhmisches Wort darf vorkommen, ohne dass ihm eine genaue Uebertragung in's Deutsche beigegeben wäre. So kann der Schüler durch dieselben Beispiele die Regel erlernen und sich wenigstens einigen Wortvorrath aneignen. Die Darstellung der Laut- und Formenlehre hat sich zwar innerhalb der Gränzen des Neuböhmischen zu halten, doch eingedenk der Wahrheit, dass was begriffen ist unendlich leichter behalten und gemerkt wird, als das unbegriffene, hat der Grammatiker den höchsten Fleiss darauf zu verwenden, überall die Analogie aufzuzeigen, die Unregelmäfsigkeiten als nur scheinbar nachzuweisen, und zu diesem Zwecke vielleicht hier und da eine Hinweisung auf die ältere Beschaffenheit der Sprache, ja sogar die Vergleichung verwandter Sprachen, zumal der deutschen, lateinischen u. a., die als bekannt vorausgesetzt werden dürfen, nicht zu verschmähen. Dergleichen Erklärung der sprachlichen Erscheinungen ist Gedächtnisshilfe und deswegen in einem Werke für Anfänger gerade am Platze. Dass hierin das knappeste Mafs eingehalten werden müsse, versteht sich. Die Syntax wäre einem künftigen Bearbeiter ganz besonders an's Herz zu legen, da sie bisher meist etwas stiefmütterlich von den durch die Darstellung der Formenmasse vorherrschend in Anspruch genommenen Grammatikern behandelt wurde.

Besonders in einer für den Ausländer bestimmten Grammatik darf eine Einleitung über Stellung der böhmischen Sprache im Slavischen, geographische Verbreitung, mit kurzer Charakteristik der Dialekte und einem bündigen Abrisse der Literaturgeschichte nicht

fehlen, sodann folge Schriftlehre und Lehre von der Geltung der Schriftzeichen. Nach diesem haben die für praktische Zwecke nothwendigen Vorausnahmen über Zeitwort u. s. w. ihren Platz, und nun erst beginnt die eigentliche Grammatik mit der Lautlehre. Dieser folgt die Formenlehre, Declination und Conjugation, praktischen Zwecken zu Liebe mag aus der Wortbildungslehre die Lehre von der Gradation bei der Flexion der Adjectiva, die Bildung der Ordinalzahlen u. s. w. bei der Lehre vom Zahlworte eingeflochten werden; ein ähnliches Verfahren ist für die Pronomina zu empfehlen, und auch bei der Flexion des Zeitwortes ist sogleich die im Slavischen tief in den Organismus der Sprache eingreifende Bildung der verschiedenen Stämme des Zeitwortes zu behandeln; die Lehre von der Nominalbildung (Subst. und Adject.) dürfte dagegen an's Ende der Formenlehre zu stellen sein. Diese Anordnung ist auch in den praktischen Grammatiken bisher befolgt worden; eine rein wissenschaftliche Grammatik erheischt freilich die vollständige Trennung der Wortbildungslehre von der Formenlehre. Den Schluss bildet die Syntax. Durch überall beizugebende Uebungsbeispiele zum Uebersetzen — die auch in eine besondere Abtheilung des Lehrbuches vereinigt werden können — unterscheidet sich ebenfalls eine solche praktische Grammatik gleich auf den ersten Blick von einer für Eingeborne oder Kundige bestimmten, rein wissenschaftlichen Darstellung des Sprachorganismus.

Eines der nicht leicht auszuführenden Capitel für ein derartiges Lehrbuch dürfte besonders die Lautlehre sein. Denn gerade dieser Theil der Grammatik erheischt vor allem das Zurückgehen auf ältere Sprachbildungen, was hier vermieden werden soll; auf der andern Seite beruhen eine Menge sogenannter Unregelmäfsigkeiten auf Lautgesetzen und werden durch die Kenntniss von denselben in ihrem Wesen aufgehellt, das Aufzeigen solcher Lautgesetze macht aber sehr oft das Herbeiziehen des Aelteren unvermeidlich — hier ist also dem Grammatiker eine Scylla und Charybdis gesetzt, zwischen denen ihn nur eine äusserst besonnene Führung des Steuers glücklich hindurch zu leiten vermag. Zudem ist an sich die Darstellung der äusserst zahlreichen und schwer in Gesetze zu bringenden Lauterscheinungen der böhmischen Sprache, auch wenn das vieles erleichternde Herbeiziehen des Altböhmischen und Altslavischen im vollsten Mafse gestattet ist, immerhin eine

äusserst schwierige Aufgabe. An eine erschöpfende Darlegung aller Lautgesetze darf in einem für den Anfänger bestimmten Werke gar nicht gedacht, nur das Wichtigste mag gegeben werden, damit in der Formenlehre darauf verwiesen werden könne, dieselbe Lautregel nicht öfters wiederholt werden müsse, und durch die Zusammenstellung der hauptsächlichsten Gesetze wenigstens in den Hauptzügen ein übersichtliches Bild der lautlichen Beschaffenheit der böhmischen Sprache erreicht werde. Die Lautlehre ohne die Formenlehre und gesondert von derselben dem Schüler einprägen zu wollen, wäre ein grausames und nutzloses Beginnen, erst durch die Formenlehre bekommt sie Leben.

Obgleich demnach die Lautlehre besondere Schwierigkeiten der Darstellung bietet, so habe ich dennoch im folgenden den Versuch gewagt, gerade an diesem Capitel anschaulich zu machen, wie ich mir etwa die Einrichtung eines für meine Landsleute bestimmten Lehrbuches der böhmischen Sprache denke. Das Ganze ist nur unter diesem Gesichtspuncte zu betrachten, es soll als Beispiel dienen, um zu zeigen, was wir ungefähr in die Lautlehre aufzunehmen für zweckmäfsig halten, keineswegs aber macht dieser Entwurf darauf Ansprüche, auch in dem Wie der Bearbeitung irgend zu genügen. Nur jahrelanges Forschen und Sammeln kann zu einer gründlichen Darstellung der Lautlehre auch in einer für Deutsche bestimmten Grammatik befähigen; denn ein solcher Abriss setzt eine erschöpfende wissenschaftliche Erforschung des Stoffes voraus. Dass ich für eine für Böhmen bestimmte Grammatik einen wesentlich anderen Entwurf der Lautlehre aufstellen würde, versteht sich; hier musste wo nur möglich bloss die jetzt vorliegende Beschaffenheit der böhmischen Sprache in Betracht gezogen werden, so durfte z. B. ě (ѣ) und je (ѥ) nicht unterschieden werden die Fälle, in welchen das Zurückgehen auf ksl. ь, ъ, ѧ, ѫ Licht in die unregelmäfsig und oft räthselhaft scheinenden Lautverhältnisse bringt, mussten als zu weit führend unerklärt bleiben, oder konnten wenigstens nur halbwege ihre Erledigung finden. In der Lautlehre ist freilich das Zurückgehen auf Aelteres nicht ganz zu vermeiden — so wird z. B. die Uebereinstimmung in der Abwandlung des Präsens des Zeitwortes erst durch ein Zurückgehen auf die älteren Formen (volaju etc.) anschaulich — selbst dem Anfänger

kommt dergleichen trefflich zu statten, doch hat man sich hierbei wenigstens in den Gränzen des Altböhmischen zu halten.

Wie viel ich im folgenden den gediegenen Arbeiten eines Šafařik und Miklosich über die Lautlehre verdanke — ausserdem lieferte mir nur Tomiček's Grammatik in ihren reichen Beispielsammlungen sehr dankenswerthes Material — brauche ich für Kenner ebensowenig ausdrücklich zu bemerken, als das hervorzuheben, was ich als mein Eigenthum beanspruchen kann *).

Da nicht nur die Lautlehre in den Grammatiken für Deutsche sehr vernachlässigt wurde, obgleich sie die Grundlage der ganzen Formenlehre ist, sondern auch die Schriftlehre sich nur ungenügend behandelt und nirgends alles nöthige beisammen findet, so habe ich der Lautlehre auch einen Entwurf der Schriftlehre beigegeben. Hier geht sie der Lautlehre voraus, praktischen Zwecken zu Liebe, in einer rein wissenschaftlichen Grammatik für Böhmen müsste sie derselben folgen. Die Lehre von der Betonung und von der Abtheilung der Sylben habe ich ausgelassen, hier hätte ich nur bereits gesagtes wiederholen müssen, wozu ich leider ohnediess mehrfach gezwungen war, um den Zusammenhang der Darstellung nicht zu unterbrechen. Wo es indess thunlich schien, habe ich die Erörterung in solchem Falle hier nur begonnen und durch ein u. s. w. die in einer Grammatik zu gebende Fortsetzung derselben angedeutet. Nach einer Einleitung über die Stellung der böhmischen Sprache neben den übrigen näher oder ferner verwandten Sprachen, einem kurzen Berichte über ihre Dialekte und einem gedrängten,

*) Wenn ich hier sylbebildendes l, r als Vocale behandle, so stimme ich doch keineswegs, wie man daraus folgern könnte, mit der Ansicht von Miklosich überein, als finde diess auch im Ksl. statt. Wie im Sanskrit die Vocale r und l aus älterer Verbindung der Consonanten r und l mit einem Vocale (al, ar) entstanden sind, so ist dasselbe mit den neuslavischen Vocalen r und l der Fall. Die sylbebildenden Vocale fehlen aber im Kirchenslavischen neben l und r nie, nur sind sie in ъ und ь verflüchtigt, Laute, die übrigens im Ksl. noch stark genug sind, um in unzähligen Fällen wie andere Vocale die Sylbe zu bilden (z. B. тъпьтъ). Vocal ist also im Kirchenslavischen in den Sylben лъ, ль; ръ, рь nicht l, r, sondern die, auch bei andern Consonanten ganz und gar die Rolle der Vocale spielenden ъ, ь. Erst in den jüngeren Sprachen gestaltete sich diess anders.

scharf charakterisirenden Abrisse der Geschichte der böhmischen Literatur hätte also zu folgen

I. Schriftlehre.

A. Von den Buchstaben.

Die Schrift der böhmischen Sprache ist erst in neuerer Zeit nach einem consequenten Systeme festgesetzt worden. Die böhmische Sprache wird jetzt mit folgenden Schriftzeichen geschrieben, welche, mit den nöthigen Veränderungen, dieselben Namen haben wie im Deutschen:

a, á; b; c, č; d, dˇ oder d'*); u. s. w.
Ze (d. i. Tse) Tsche Dje

Die Buchstaben q und x kommen nur in fremden Worten vor, g und f sind ebenfalls unorganisch, wenn auch nicht ausschliesslich in entlehnten Wörtern gebraucht, ó ist auf die Interjection ó beschränkt; w ist überflüssig und nur mehr auf fremde Wörter beschränkt, es wird ausgesprochen wie v (d. i. wie das deutsche w) und nur noch von einigen Schriftstellern (unter welchen besonders der Historiker Palacký hervorzuheben) anstatt des allgemein üblichen v gebraucht. Die Schreibart g anstatt j, ǧ anstatt g, j anstatt i, au anstatt ou (von diesem Diphthonge s. weiter unten), die sich noch z. B. in Jungmann's Wörterbuch, Erben's Volksliedern und andern bedeutenden Literaturwerken findet, ist nunmehr völlig aufgegeben.

ďe, ťe, ňe wird nicht geschrieben, sondern überall das phonetisch gleichbedeutende dě, tě, ně.

Die jetzige böhmische Schrift zeichnet sich durch Folgerichtigkeit aus, ´ bezeichnet bei allen Vocalen (ů ausgenommen) die Länge, ˇ stets die Erweichung, d. h. das Enthaltensein von j in einem Laute.

Vor der Einführung der lateinischen Buchstaben, die ungefähr vor zwanzig Jahren in häufigeren Gebrauch kamen, bediente man sich der aus der lateinischen durch Entstellung entstandenen Schrift, die im Deutschen fast ausschliesslich noch heutzutage gebraucht wird, schwabacher Schrift genannt, besonders der deut-

*) Die Schreibweise dˇ, tˇ ist als die consequentere vorzuziehen.

schen Fracturschrift. Ebenso schrieb man mit der gewöhnlichen deutschen Cursiv. Diese Schrift entfernt sich von der jetzt gebräuchlichen auch durch die Bezeichnung einzelner Laute, und mag daher hier dem jetzigen Alphabete zur Seite gestellt werden, da nicht nur die älteren Werke in derselben gedruckt sind, sondern namentlich Volksschriften noch jetzt hier und da mit schwabacher Schrift gedruckt werden, denn der geringe Mann liest und schreibt fast nur diese Schrift.

a, á, b, c, č, d, ď, u. s. w.
a, á, b, c, ċ č (schlecht cž), d, ḋ,

Demnach schrieb man also statt:

šije, najdu, nejmilejší, piješ u. s. w. (er näht, ich werde finden,
ſſige, nagdu, neymilegſſi, pigeš. (der Liebste, du trinkst.

Aus einer noch älteren Periode der böhmischen Sprache mag hier nur der Buchstabe l' erwähnt werden, der ein gutturales l (polnisch ł) bezeichnet, heutzutage aber nicht mehr gebraucht wird, so wie auch der Laut, den er ausdrückt, aus der Sprache verschwunden ist; ferner mag noch darauf hingewiesen werden, dass man in älteren Büchern statt i, í, nach z, s, c y, ý findet, z. B. magjcý, tiſýc für majicí, tisíc (der Habende, Tausend).

Zum Schlusse dieses Paragraphes mag vom Gebrauche der grossen Initialbuchstaben gehandelt werden, auch können hier die gebräuchlichsten Abkürzungen ihre Stelle finden.

B. Geltung der Buchstaben.

Bis auf wenige Ausnahmen ist die böhmische Schrift eine phonetische, d. h. Schrift und Laut decken sich, man spricht aus, wie man schreibt, jeder Buchstabe hat überall gleiche Geltung. Nicht ausgesprochen werden j im Anlaute vor einem anderen Consonanten u. s. w. (ist in den Grammatiken aufgezählt). Die Veränderungen, welche einige Consonanten bei der Aussprache erleiden, werden erst erklärlich, nachdem von der Eintheilung der Laute gehandelt worden und sind in der Lautlehre zu erörtern. Die Geltung der Buchstaben (Aussprache) wäre im folgenden anzugeben — wiewohl einige Laute wohl nur durch mündliche Unterweisung zu erlernen sind. Auszulassen sind hier die Laute, die im Deutschen dieselbe Geltung haben; besonders auf die vom Deutschen abweichende Aussprache der Tenuis ist aufmerksam zu machen (der

Deutsche spricht k—h, t—h, p—h mit Aspiration) auf die Aussprache des böhmischen e (stets offen wie in „Kern“) auf die doppelte Geltung von é (wie ee in „Meer“) im Inlaute der Wörter (déle); hart (*é ouvert long* wie in „Kehle“ in den Declinationsendungen: dobrého, dobrému, pánové u. s. w.). Schwierigkeiten bietet ř *) und es muss nach dem Gehör erlernt werden. Indess wird folgende Anweisung nicht unnütz sein. Man lege den vorderen Theil der Zunge etwas hinter den Zähnen (die mit der Zunge nicht berührt werden dürfen) breit an die Decke des Mundes an und spreche ein gedehntes rrr.... ohne zu starkes Vibriren und ohne die leise angedrückte Zunge von der Munddecke zu entfernen, so wird sich bei einiger Uebung der sanfte Laut des ř einstellen, der durch das schwache, durch das Anliegen gehemmte Vibriren der Zunge hervorgebracht wird. Dieser Laut darf durchaus nichts prasselndes haben, muss mehr nach ž hinklingen. Diess ist der Laut des ř vor einem Vocal im Anlaute, und zwischen zwei Vocalen im Inlaute, z. B. řeč (Sprache), pořád (Ordnung), fast unmerklich härter klingt es schon im Auslaute nach einem Vocal: keř (Strauch); denselben Laut hat das ř nach m, v oder einer Media (mřiti, sterben; zavřiti, schliessen; břicho, Bauch; dři, schinde). Nach den Tenues k, t, p, namentlich nach p und t, hat ř einen härteren Laut, hier rückt die Zunge etwas weiter vor nach den Zähnen zu (z. B. tři, drei; při, bei), letztere Lautverbindungen sind nach meinem Dafürhalten die schwersten für den Deutschen; er hat sich vorzüglich vor dem Fehler zu hüten, durch den Einfluss des ř die Tenuis zur Media zu schwächen, und z. B. anstatt tři, při das leichter zu sprechende dři, bři hervorzubringen. — y und ý werden in der Aussprache jetzt wenig mehr von i, í

*) Von der irrthümlichen Angabe der Grammatiker, dass es dem deutchen *rsch* z. B. in *Hirsch* oder dem *rs* in *erste (primus)* entspreche s. u. Freilich hier in Böhmen hört man z. B. das Wort *erste* wie eřte gesprochen (und ich sah es auch schon so geschrieben), aber das von Deutschen gesprochene *rsch* ist durchaus verschieden vom böhmischen ř, wie denn auch im Böhmischen ř und rš ganz verschieden klingen z. B. hoří (er, sie, es brennt) und horší (der, die, das schlimmere), staří (die alten *masc.*) und starší (der, die, das ältere; Beispiele aus Tomíček).

geschieden, ausser dadurch, dass sie den vorhergehenden Consonanten nicht mit j afficiren (ty, du z. B. sehr verschieden von ti, diese, spr. tji). Die genauere Aussprache lässt sie als dunkeles i hören, d. h. als einen nicht wie i mit breitgezogenem, offenem, sondern mit mehr geschlossenem Munde gesprochenen I-Laut, wodurch ein dem deutschen ü einigermafsen sich nähernder Laut entsteht. Das Volk spricht ý überall wie ej aus. Die Bestimmung der übrigen vom Deutschen abweichenden Laute übergehe ich hier.

Diphthonge, wie das deutsche ei, au u. s. w. hat das Böhmische, das einzige ou ausgenommen, nicht; ě (spr. je) gilt als einfacher, kurzer Laut. In aj, ej, ij, oj, uj (raj, Paradies, dej, gib, pij, trinke, boj, Kampf, miluj, liebe) wird j nach i hin ausgesprochen, also fast wie aï, eï u. s. w. In ej ist das e das weiche, geschlossene e (wie in „Meer"); in ij ist das j unhörbar, man vernimmt bloss ein langes i. Folgt auf aj, ej u s w. ein Vocal, so ist j wie gewöhnlich Consonant (volaje, rufend, přeje, er gönnt, gönnend, pije, er trinkt, trinkend u. s. w.). Nur ou ist ein wirklicher Diphthong, und wird so gesprochen wie er geschrieben wird, der Nachdruck liegt auf o, das u klingt nach (vgl. unten über das nicht diphthongische, in der Aussprache in o und u zu trennende ou).

II. Lautlehre.

A. Eintheilung der Laute.

Die Sprachlaute lassen sich nach verschiedenen, sich durchkreuzenden Gesichtspuncten eintheilen, hier möge nur das hervorgehoben werden, was für die Lautgesetze von Wichtigkeit ist.

Die sämmlichen Laute zerfallen zunächst in die zwei grossen Abtheilungen der Vocale und Consonanten.

Vocale.

Zu den Vocalen gehört im Böhmischen auch l und r (nicht aber ř), bei denen jedoch Länge und Kürze nicht geschieden wird *) (mlčím ich schweige, krk Hals); Petr (Peter) ist also zweisylbig, hrbatý (der Bucklige) dreisylbig; hřbitov (Kirchhof)

*) In vlček z. B. u. ähnl. könnte man nach Analogie der anderen Vocale Dehnung annehmen.

aber nur zweisylbig. In Wörtern wie rváti (raufen), lze (es ist möglich), lkáti (ächzen, schluchzen), lháti (lügen), u. a., in denen l und r im Anfange des Wortes vor einem Consonanten stehen, gilt jedoch r und l nicht als Vocal sondern als Consonant, lháti, rváti ist daher z. B. zweisylbig, ebenso wird auslautendes l auch nach Consonanten nicht als Vocal gerechnet řekl (er sagte), z. B. ist einsylbig *).

Die übrigen Vocale zerfallen der Quantität nach in kurze und lange, und entsprechen sich in folgender Weise:

kurz	a	e	ě	i	o	u	y
lang	á	é	í	í	ů	ou, ú	ý

z. B. dar, dárek (Gabe, kleine Gabe); chléb, chleba (Brot, Brotes) sníh, sněhu; (Schnee, Schnees) u. s. w.

Für langes ě tritt demnach í ein; die ältere Sprache hat jedoch ein langes ě z. B. altb. sněh, u. a., so wie für ó, ů; das ó ist ebenso wie langes ě ausschliessliches Eigenthum der alten Sprache und gewisser Dialekte: vól (Ochse), hadóv (der Schlangen) neub vůl, hadův. Dem u stand altböhmisch durchweg ein ú gegenüber, nunmehr ist auch dieser Laut meist verändert und zwar spricht man überall und schreibt auch gewöhnlich anstatt ú den Diphthongen ou. Im Auslaute schreibt man nur ou (nesou, dobrou, sie tragen, die gute acc.) nie ú, im Inlaute hat sich das ú nur in wenigen Fällen erhalten, ausschliesslich vielleicht nur in slovútný (berühmt) nie slovoutný; im Anlaute dagegen schreibt man häufig ú: útrata, úl, úd u. s. w. (Unkosten, Bienenstock, Glied), wiewohl man nur ou sprechen hört und es auch hier sehr häufig geschrieben findet; bei einigen Wörtern ist ú, bei anderen ou beliebter (so z. B. wohl nur úloha, oud u. s. w.). Die Dehnung der Vocale dient vielfach in der Wortbildung zur Ableitung; oft aber entstehen lange Vocale auch durch Zusammenziehung. Letzteres ist hauptsächlich in den Declinations- und Conjugationsendungen der Fall. Da aber die aufgelösten Formen theils (z. B. dobrajeho = dobrého des Guten) selbst in den ältesten Denkmälern der böhmischen Sprache nicht mehr vorkommen, theils nur dem altböhmischen, nicht aber der neueren Sprache

*) Streng genommen sind diess Unregelmäfsigkeiten. In allen diesen Fällen sollte r und l auch Vocal sein.

eigen sind (volaju, stojal = volám rufe, stál er stand) und nur in wenigen Fällen die aufgelösten Formen noch jetzt neben den zusammengezogenen vorkommen (z. B. moje = mé Nom. Acc. sing. neutr., Nom. plur. fem. neutr. Acc. plur. tr. gener. von můj mein) so mögen die Regeln der Zusammenziehung hier übergangen werden *).

Es geht aus dem obigen hervor, dass zwei gleiche auf einander folgende Vocale nicht etwa wie im Deutschen Moor, Meer, in einen langen Laut auszusprechen sind, sondern in zwei Sylben zu zerlegen. Der Fall ist übrigens selten, und tritt nur in der Naht zusammengesetzter Wörter ein (s. u. vom Zusammentreffen verschiedener Vocale): also z. B. poodpočinouti (ein wenig ausruhen), modrooký (blauäugig), aus po und odpočinouti, modro und oký bestehend, ist auch in der Aussprache zu trennen. In solchen Fällen, d. h. in der Zusammensetzung, duldet das Böhmische innerhalb eines Wortes den Hiatus (das Zusammentreffen zweier Vocale ohne dass ein Consonant dazwischen steht), ausserdem ist jeder Vocal vom andern durch einen oder mehrere consonantische Laute getrennt.

Der Qualität nach, d. h. nicht nach der Dauer, sondern nach der Beschaffenheit, der Farbe ihres Klanges, oder was dasselbe ist, nach den Organen, mit welchen sie ausgesprochen wer-

*) Ueber diesen Punct gestehe ich mich noch nicht entschieden zu haben; ob nämlich eine zunächst nur zu praktischen Zwecken bestimmte Grammatik die Lehre von der Zusammenziehung der Vocale enthalten solle oder nicht. Dagegen lässt sich sagen, dass mit diesen Regeln sehr viel aus der altböhmischen Grammatik, ja einiges aus noch älterer Sprachperiode herbeigezogen werden muss (z. B. in der Declination der definiten Adjectiva, in der Zusammenziehung von — aju, — ěju etc. zu — ám, — im, um das m zu erklären etc.); dafür jedoch spricht, dass es ohne eine Einsicht in diese Gesetze nicht möglich ist, einen halbwege klaren Blick in den Bau des Böhmischen zu thun, und dass durch solche Einsicht eine Menge Erscheinungen, eben weil sie erklärt werden leicht gemerkt werden, während sie ohne Erklärung dem Gedächtnisse eben mehr oder minder mechanisch eingeprägt werden müssen. In einer für Böhmen bestimmten oder einer wissenschaftlichen Grammatik müssen jedoch unbedingt diese Gesetze in der Lautlehre ausführlich und erschöpfend dargelegt werden, eine um so leichtere Aufgabe, da man sie in Šafařík's altböhmischer Grammatik bereits in musterhafter Bearbeitung vorfindet.

den, bildet jeder Vocal eine eigene Abtheilung; a, á ist z. B. guttural, u, ú und das gleichlautende ů labial u. s. w. Da jedoch nicht alle diese Unterschiede von praktischem Nutzen für den Anfänger sind, so beschränken wir uns auf die Sonderung der Vocale der Qualität nach in zwei Classen, nämlich der harten und der weichen, oder der nicht palatalen im Gegensatze zu den palatalen. Weich, palatal ist i, í, es wird hervorgebracht unter Annäherung der Zunge an den Gaumen, ihm verwandt ist e, welches zwar, ähnlich wie a in der Kehle entsteht, aber dieser Kehllaut wird durch die Gaumenstellung der Zunge wie bei i gebrochen und erhält dadurch eine palatale Beimischung d. h. er tönt eben wie e *); ě enthält als ersten Bestandtheil ein vorgeschlagenes j gehört also entschieden zu den Palatalen. Diese weichen Vocale i, í, ě, denen sich in mancher Beziehung das e anschliesst — wiewohl es nur in gewissen Fällen, durchaus nicht überall, als weich gilt, was mit seiner physiologischen Entstehung vollkommen im Einklange steht — sind dadurch von allen übrigen Vocalen, die man unter dem Namen der harten zusammenfasst, geschieden, dass sie auf die ihnen vorhergehenden Consonanten eine eigenthümliche Wirkung äussern, die in deu Lautgesetzen zu erörtern ist.

Diphthonge also hat das Böhmische, ausser dem schon besprochenen ě und ou, nicht. Jede Sylbe hat nur einen Vocal, Hiatus findet innerhalb eines Wortes nur in der Zusammensetzung statt. Stehen somit zwei Vocale neben einander, so gehören sie zwei verschiedenen Worten an und sind demgemäss in zwei Sylben auszusprechen, z. B. přeudatný (sehr tapfer aus pře sehr und udatný tapfer) nauka (Kenntniss, Wissenschaft, aus na und dem wohl nur in Zusammensetzung gebräuchlichen uka Lehre), vyučiti (auslehren als vy aus, učiti lehren). Trifft es sich auf diese Weise, dass das erste Wort auf o auslautet, das zweite aber mit u anlautet, so muss man die Etymologie kennen, um das Wort richtig aussprechen zu können, da in solchem Falle ou natürlich nicht der Diphthong ou ist,

*) Ebenso ist o ein durch die Lippen gebrochenes a, y ein durch die Lippen gebrochenes i, wodurch dem Laute die Fähigkeit auf andere Laute einzuwirken, die das reine i hat, genommen wird. Reine Grundlaute im Vocalsystem aller Sprachen sind bloss a, i, u.

sondern o und u als zu zwei verschiedenen Wörter gehörig getrennt zu sprechen sind, samouk (Autodidakt) z. B. ist nicht samouk sondern samo — uk zu sprechen, denn es ist aus samo selbst und dem in Zusammensetzungen gebräuchlichen uk, gelehrter, zusammengesetzt, eben so poučili (belehren) aus dem Präp. po und dem Verbum učili. Diess ist der einzige, aber selten vorkommende Fall in der böhmischen Sprache, in dem das Verständniss des Wortes zu dessen richtiger Aussprache erfordert wird.

In ja, je, ji, jo, ju, aj, ej, ij, u. s. w. erlaubt der jetzige Stand der böhmischen Sprache das j als Consonant zu fassen und können daher diese Lautgruppen hier übergangen werden.

Consonanten.

Die Consonanten zerfallen der Quantität nach zunächst in Stummlaute (Mutae), Halbvocale (Semivocales) und in zusammengesetzte Consonanten, deren erster Bestandtheil ein Stummlaut, der zweite ein Halbvocal ist. Die Stummlaute unterscheiden eich dadurch von den Halbvocalen, dass bei ihnen vor der Aussprache gänzlicher Verschluss der Sprachwerkzeuge stattfindet, mit dessen Oeffnung die Aussprache eintritt, die Mutae sind daher keiner Dehnung fähig, ihre Dauer ist eine momentane; die Halbvocale entstehen dagegen nur durch Annäherung der Organe, zwischen denen die Luft hindurchströmt, sie sind von den Stummlauten dadurch also gesondert, dass sie, wie die Vocale einer beliebig gedehnten Aussprache fähig sind (sss . . . , mm . . . , rrr . . . u. s. w. kann man tönen lassen so lange der Athem vorhält, t, p u. s. w. aber nicht, diese sind nur der Wiederholung fähig). Nach der Art ihrer Hervorbringung zerfallen die Halbvocale in Spiranten (von denen die Sibilanten nicht unterschieden sind), Nasale, L- und R-Laute. Beide Classen zerfallen wieder. die Nasale, L- und R-Laute ausgenommen, in härtere, dunkle — Tenues und weichere, helle — Mediae:

	Mutae			Semivocales.				Compositae.		
Tenues	k	t	p	ch	—	š	s	ť	č	c
Mediae	g	d	b	h	j	ž	z	ď	dž	(dz)
				Nasales.		L et R				
				n, ň, m		(ł) l, r ř				

Diese Eintheilung nach der Quantität wird von der nach der Qualität, der Eintheilung nach den Organen, in folgender Weise durchkreuzt: *)

Einfache Consonanten.

	Mutae		Spirantes					Consonant. Diphthonge		Vocales		
	Tenues	Mediae	Tenues	Mediae	L-Laute	R-Laute	Nasales	Tenues	Mediae			
Gutturales	k	g	ch	h	(ł)		n			a, á	e, é	o, ó
Palat.				j	(l)		ň	ť	ď	i, í		
Palat.-Ling.			(ś)	(ź)		ř		(ć)	(dź)			
Linguales			š	ž	l	ŕ		č	dž	r, l	y, ý	
Dentales	t	d	s	z			n	c	(dz)			
Labiales	p	b	f	v			m			u, ú, ů		

ě gilt uns hier, da die Laute nur phonetisch aufgefasst werden, als zusammengesetzt und findet also so wenig als je, ja u. s. w. in der Tabelle eine Stelle.

Die consonantischen Diphthonge sind nach dem zweiten Elemente eingetheilt, das erste ist immer ein Dental.

Nun einige Ausführungen zu dieser Tabelle**). Die Eintheilung der Laute kann nur auf der Beobachtung der Sprachorgane bei der Hervorbringung derselben beruhen. Diese wird uns sogleich

*) In die obige Tabelle sind auch die Vocale mit aufgenommen worden, um das Ganze der Sprachlaute systematisch übersehen zu können.

**) Für die Grammatik würde ich eine Vereinfachung dieser auch für das Altböhmische entworfenen Tabelle in der Weise für passend halten, dass die Rubrik palatal — lingual ganz ausgelassen würde, da dieselbe, ř ausgenommen nur Laute enthält, die der neueren Sprache fremd sind, das ř aber ohne zu grossen Fehler in die palatale Reihe gesetzt werden kann, (obschon das eigentlich palatale r das nicht zischende рь ist), wodurch es zugleich mit j, (l), ň, ť, ď, i, í in eine anschauliche Parallele tritt. Dagegen muss gutturales ł und palatales l beibehalten werden, weil dieser Unterschied, wenn er auch in Schrift und Aussprache nicht mehr bezeichnet wird, doch für das Verständniss der Lautgesetze von Belang ist, vgl. unten. Auch das vocalische l sollte zweimal stehen, da es ursprünglich meist guttural, seltener palatal ist, Letzteres findet z. B. statt in plvati (speien) пльвати, hier ist der Kürze halber nur das neuböhmische gewöhnliche linguale l gesetzt worden.

zwei Gesichtspuncte für die Eintheilung an die Hand geben. Beobachten wir nämlich überhaupt nur, welche Organe beim Sprechen thätig sind, abgesehen noch von der Art, wie diese Thätigkeit beschaffen ist, so finden wir, dass bald die Lippen thätig sind, bald die Zunge an verschiedenen Stellen des Mundes, an den Zähnen, am Gaumen bis beinahe in die Kehle hinab in Anspruch genommen wird; kurz dass an verschiedenen Stellen der Mundhöhle Laute hervorgebracht werden. Nach den verschiedenen Stellen der Mundhöhle, an welchen die Laute hervorgebracht werden, bestimmt sich die Qualität derselben; Laute die mit den Lippen hervorgebracht werden, sind Labiale, solche die mit der Zunge gegen die Zähne entstehen, Dentale, durch Zungenstellung gegen die Munddecke hinter den Zähnen vor dem Gaumen (diese Stelle hat leider keinen besonderen Namen) entstehen die sogenannten Lingualen*), weiter nach dem Gaumen zu die Palatal-Lingualen, am Gaumen die Palatalen, am hinteren Ende der Mundhöhle endlich die Gutturalen.

Sodann sind an jeder Stelle der Mundhöhle verschiedene Thätigkeiten der Organe möglich, diese geben uns die Lautquantitäten z. B. bei völligem Verschlusse am hinteren Ende der Mundhöhle entsteht bei Oeffnung desselben bei starkem Drucke k, die muta Tenuis, bei leiserem die muta Media, g; bei starker Annäherung der Organe die Spirans tenuis, ch, bei gelinderer die Spirans media h, bei einer gewissen Stellung der Zungenwurzel ł (ein gutturaler r- Laut ist ebenfalls möglich, kommt aber im Slavischen nicht vor); bei völligem Verschlusse an dieser Stelle und Ausströmenlassen der Luft durch die Nase entsteht der gutturale Nasal n (im Böhmischen, wie z. B. auch im Deutschen, nicht durch ein besonderes Zeichen geschrieben, hörbar aber, sobald n vor einem gutturalen Consonanten (k) steht z. B.

*) Ein schlechter Ausdruck, weil fast alle Laute mit Zuthun der Zunge gebildet werden und er keine bestimmte Stelle der Mundhöhle bezeichnet. Da aber eine Benennung für diese Stelle des Mundes zwischen Zähnen und Gaumen fehlt, der Name Lingual auch herkömmlich ist, so mag er bleiben, nur darf man sich durch diese Bezeichnung ja nicht zu der falschen Vorstellung verleiten lassen, als sei bei diesen lingualen Lauten die Zunge mehr thätig als z. B. bei Dentalen, Palatalen u. a.

na venku, draussen), endlich entsteht hier noch der Vocal a. Alles diess sind verschiedene Lautquantitäten der gutturalen Qualität *).

An jeder anderen Stelle der Mundhöhle lassen sich durch analoge Thätigkeit dieselben Lautquantitäten wiederholen, die dann nur qualitativ verschieden sind; wiederholt man z. B. die Stellung wie bei k in der Zahngegend, so entsteht t u. s. w.; k, t, p — h, j, ž, v — ň, n, m u. s. w. sind also gleicher Quantität — Mutæ tenues, Spirantes mediæ, Nasales — aber verschiedener Qualität d. h. sie entstehen durch gleichartige Thätigkeit der Organe an verschiedenen Stellen des Mundes, dagegen sind t, d, s, z, n, c allesammt dentaler Qualität aber verschiedener Quantität, d. h. sie entstehen durch verschiedenartige Thätigkeit an einer und derselben Stelle des Mundes u. s. w. Alles diess ist für die Lautgesetze von Wichtigkeit.

Das in der Tabelle eingeklammerte ist zwar im Organismus der Sprache begründet, ist jedoch nur im Altböhmischen zu Hause,

*) Theoretisch sind an jeder Stelle der Mundhöhle, also in jeder Qualität alle Quantitäten möglich, die Zahl der Laute ist also der Theorie nach in zweifacher Beziehung eine unendliche: 1) in quantitativer, weil z. B. schon zwischen Tenuis und Media eine unendlich feine Abstufung möglich ist, wie viel mehr noch zwischen den Extremen — Muta und Vocal; 2) in qualitativer, weil der Mundcanal an unberechenbar fein unterschiedenen, also unendlich vielen Stellen zur Hervorbringung von Lauten gebraucht werden kann. Die Sprachen — hier zunächst die indogermanischen — halten jedoch in der Zahl der Laute eine gewisse Norm ein, und ursprünglich war die Zahl der Laute eine noch viel beschränktere. Als Grundgesetz lässt sich für das Indogermanische aufstellen, dass ausser der palatalen Spirans j und dem palatalen Vocale i an Qualitäten nur die gutturale, dentale und labiale ursprünglich sind, in quantitativer Beziehung sind alle zusammengesetzten Consonanzen, also alle Aspiraten (die das Slavische übrigens nicht hat) und die consonantischen Diphthonge so wie alle gebrochenen (gewissermafsen zusammengesetzten) Vocale also o, e, y secundärer Entstehung. Im ganzen ist das Böhmische reich an Consonanten; dass unsere Tabelle nicht völlig ausgefüllt ist, darf nicht befremden, die eine Sprache hat diese, die andere jene Laute; so hat z. B. das Sanskrit die hier fehlenden lingualen Mutae und den lingualen Nasal etc. Keine Sprache vermag ja das unendliche Reich der Laute zu erschöpfen.

dz und dź kommen gar nicht vor und sind nur als mediale Parallellen zu c, ć aufgeführt; auch dž ist sehr selten (poněvadž, weil džbán Krug z. B.); statt des gutturalen und palatalen l spricht und schreibt man jetzt ebenfalls nur das im Deutschen allein gebräuchliche linguale l, doch ist dieser wichtige Unterschied den andere slavische Sprachen z. B. das Polnische strenge festgehalten haben, theoretisch noch in der Sprache vorhanden (s. Lautgesetze) und lebt in einigen Dialekten fort *).

Eine für slavische Sprachen hauptsächlich wichtige Eintheilung der Consonanten ist die Eintheilung derselben in harte und weiche, d. h. in solche, denen ein j beigemischt ist oder, was dasselbe sagen will, die durch den Einfluss eines palatalen Elementes entstanden sind, secundäre, und solche, bei denen diess nicht der Fall ist, primäre. Die palatalen Laute j (ja, je, ě u. s. w.) i, e haben nämlich in den jüngeren Sprachen und in besonders ausgedehntem Mafse in den slavischen Sprachen **) die Eigenschaft auf die ihnen vorhergehenden Consonanten mehr oder minder zer-

*) Wir waren hier etwas ausführlicher, weil sich hierüber zu wenig in den Grammatiken vorfindet, überhaupt über die Eintheilung der Laute viel seltsames gelehrt zu werden pflegt.

Die im Altböhmischen und Polnischen heimischen Laute v́, b́, ṕ habe ich aus der Tabelle weggelassen. Es sind diese Laute nur die Verbindung der Labialen mit nachklingendem j, eine Verbindung, die der Natur dieser Laute nach keine innige sein kann und selbst im Slavischen so lose ist, dass die ostslavischen Sprachen zwischen den Labialen und das j ein l zur Vermittelung einschieben.

Von den Vocalen war oben schon die Rede. Man kann also sagen, dass z. B. e und o A-Laute sind, die in am Gaumen und an den Lippen gebrochen werden, oder dass e und o A-Laute sind, denen ein i und u beigemischt ist; beide Auffassungsweisen finden ihre Bestätigung in dem historischen Entstehen dieser Laute entweder durch Brechung aus a, oder durch Zusammenziehung desselben mit i und u. (Schon die Commentatoren des indischen Grammatikers Pânini haben — beiläufig bemerkt — über o und e das Richtige, indem sie o als Kehllippenlaut e als Kehlpalatallaut anführen. Aus indischen Grammatikern kann überhaupt der Grammatiker jeder Sprache reiche Belehrung schöpfen).

**) Unter diesen zumeist im Polnischen. Die Erscheinung verdient besondere Beachtung, da sie in der Formenlehre und Wortbildung höchst eingreifend auftritt. Die palatalen Laute j, i sind überdiess im Slavischen sehr häufig.

setzend einzuwirken, besonders auf die Gutturalen und Dentalen, wovon das genauere in den Lautgesetzen. Die Labialen vermögen sie weniger anzugreifen, im Neuböhmischen bleiben sie ganz frei von solchem Einflusse. Folgende Zusammenstellung gibt eine Uebersicht der harten und weichen Consonanten.

Gutturale.

hart	k	sk	ch	h	(ł)	sl (sł)
weich	c, č	sc šť	(s), š	z, ž	(l)	šl

Dentale und r (lingual)

hart	t	st	d	s	z	n	c	r
weich	ť, c	sť, šť	ď, z	s, š	z, ž	ň	č	ř

Labiale.

p	b	v	m
(ṕ)	(b́)	(v́)	(ḿ)

Das eingeklammerte gehört dem Altböhmischen an. Die nichtböhmischen Laute g, f, g, x fehlen hier natürlich.

Diese Eintheilung der Consonanten geht parallel mit der der Vocale in harte und weiche. Man sieht, dass die Laute s, z, c in beiden Reihen vorkommen, hart können sie nur dann sein, wenn sie ursprünglich sind, weich müssen sie sein, wenn sie durch Verwandlung aus anderen Lauten entstanden sind. Die Labialen, die im Altböhmischen wie noch im Polnischen der Erweichung unterworfen sind, und ebenso l, sind hier mit aufgeführt worden, weil dieser Unterschied noch jetzt in der Sprache nachwirkt. Diess wird z. B. in der Declination zur Sprache kommen, wo die Wörter auf hartes m, v z. B. ganz anders declinirt werden, als die auf weiches m, v (ḿ v́), denn diesen klang ursprünglich ein j nach, welches in den Casus in seinen Wirkungen hervortritt. Noch häufiger tritt auch in der heutigen Sprache der Unterschied von ł und l hervor.

B. Lautgesetze.

Es ist nicht möglich die Lautgesetze der böhmischen Sprache gründlich zu erörtern, ohne auf das Altböhmische ja auf das Kirchenslavische *) zurückzugehen. Hier soll demnach nur das wichtigste

*) Kenner erinnere ich nur z. B. an den Ausfall des Vocals der letzten Sylbe in der Declination der Nomina, an die Nasalvocale und ihren Wechsel mit Consonanten (jma, jíti, jal). Ein Blick in Grimm's deut-

und häufigste, das sich auch aus der jetzt vorliegenden Beschaffenheit der Sprache erklären lässt, zur Sprache kommen. — Die Lautgesetze, weil sie fast ausschliesslich im Wesen unserer Sprachorgane begründet sind, finden sich daher in wesentlich analoger Weise in allen Sprachen. Eben aus diesem Grunde ist auch beim Folgenden stets die oben mitgetheilte Tabelle vor Augen zu behalten.

Consonanten.

Vor Tenues und im Auslaute stehen nur Tenues, vor Mediä nur Mediä.

Dieses Lautgesetz, das Gesetz der quantitativen Assimilation zeigt sich im Böhmischen nur in der Aussprache, in der Schrift wird es nicht berücksichtigt, da eine Schreibung, die diesem Gesetze gemäfs wäre, die Wörter zu unkenntlich machen, ihre Etymologie zu sehr verdunkeln würde. In diesem Falle hat also das Böhmische nicht phonetische, sondern historische Schreibweise s. o. I. B.

Steht also eine Media vor einer Tenuis oder im Auslaute, so wird statt derselben die entsprechende Tenuis gesprochen, umgekehrt vor einer Media die Tenuis in die entsprechende Media verwandelt. Ein Blick in die obige Tabelle genügt diess Gesetz im einzelnen klar zu machen, indess mögen hier einige Beispiele Platz finden. Die Doppellaute d' und t' unterliegen diesem Gesetze nicht. Demnach wird ausgesprochen z. B. dk wie tk; hk wie chk; vk, vt, vp u s. w. wie fk u. s. w., z. B. hladký (glatt) spr. hlatký; lehký (leicht) lechký, v konci (am Ende), v těle (im Leibe), v pátek (am Freitage), u. s. w. wie f konci u. s. w. Die Media h äussert auf eine vorhergehende Tenuis diesen Einfluss nicht, vielmehr klingt das h nach einer Tenuis selbst härter, nach ch hin: shledati (finden) fast wie schl.

Von der verschiedenen Aussprache des ř war oben schon die Rede.

Die übrigen Lautgesetze greifen tiefer in den Organismus der Sprache ein und werden auch in der Schrift dargestellt.

---

sche, Dietz's romanische Grammatik zeigt, dass es auch auf diesen Sprachgebieten, wie überhaupt bei der grammatischen Behandlung jüngerer Sprachen, ohne Zurückgehen auf das ältere nicht möglich ist etwas stichhaltiges aufzustellen.

Eine Grundregel ist es, dass **nie ein Consonant verdoppelt wird**. Die in anderen Sprachen so häufige völlige Assimilation zweier verschiedener Consonanten in zwei gleiche (lat. irrepere, offere aus inr. obf. ital. fatto, factus; griechisch αλλος aus αλjος u. a.) findet daher im Böhmischen nie statt. Entweder bleiben die beiden zusammentreffenden Consonanten unverändert, oder es wird der erstere der beiden Laute verändert (tt, dt in st) oder es findet Ausstossung des einen Lautes statt (bv in b) oder Verschmelzung beider (ľj in l, tj in c u. s. f.), wobei theils nur der zweite, theils beide Laute in verschiedenem Grade verändert werden (chj z. B. in š, kj in č u. s. f.). Alle diese Fälle müssen im Folgenden zur Sprache gebracht werden.

Es verstösst nur anscheinend gegen die aufgestellte Grundregel, dass doch im Böhmischen in gewissen Worten derselbe Consonant zweimal hintereinander geschrieben erscheint. In allen diesen Fällen, und es sind deren nicht viele, findet keine eigentliche Verdoppelung statt, selbst nicht einmal ein unmittelbares Zusammentreffen der beiden gleichen Consonanten, da ursprünglich stets ein Vocal zwischen den zwei Consonanten stand; denn dieser Fall tritt nur ein 1) in der Zusammensetzung zweier Wörter, von denen das erste auf denselben Consonanten auslautet, mit dem das zweite anlautet; hier gehört der ursprüngliche Vocal zum vorhergehenden Worte, da kein slavisches Wort ursprünglich auf einen nackten Consonanten schliesst (dieser nachhallende Vocal fällt aber im Böhmischen weg, wird aber noch in seinen Wirkungen vielfach empfunden); z. B. preddveři (Vorthüre), poddán (untergeben), oddán (ergeben), bezzákonný (ungesetzlich). Dieser Fall tritt nur in der Zusammensetzung mit Präpositionen ein, da in der Zusammensetzung zweier Nomina der ursprüngliche Vocal am Ende des ersten wieder hervortritt z. B. časoslovi (Zeitrechnung, von čas Zeit und slovo Wort), časoměr (Zeitmafs) u. s. w. 2) Bei der Anfügung von Wortbildungssuffixen, die mit demselben Consonanten anlauten auf welchen der Stamm des Wortes auslautet. Hier gehört der ursprünglich zwischen beiden so zusammentreffenden, gleichen Consonanten stehende Vocal zum Suffix. Dieser Fall tritt am häufigsten ein mit n, š; z. B. panna (Jungfrau), denni (täglich), vinný (schuldig), povinnost' (vom vorigen abgeleitet: Pflicht, Schuldig-

keit), zákonný (gesetzlich), náklonný (geneigt) u. a. ferner: vyšší (höher), hlušši (tauber) u. a. Endlich měkký *) (weich). Fällt der nach den beiden Consonanten stehende Vocal weg, so erwacht gleichsam wieder der zwischen beiden Consonanten schlummernde Vocal, daher von panna Gen. plur. panen, von vinný unbest. Form vinen. Im Kirchenslavischen steht ein Vocal in allen Formen.

Auch in aufgenommenen fremden Wörtern enthält sich der Böhme oft der dem Organismus seiner Sprache fremden Verdoppelung.

Vor allem wichtig und daher vor allem anderen zu erläutern sind im Slavischen die Lautwechsel, die beim Zusammentreffen der Consonanten mit folgendem j, i, e (d. i. den weichen Vocalen und j) eintreten. Alle diese Veränderungen beruhen auf Assimilation, die am stärksten da auftritt, wo beide Laute, j und der vorhergehende Consonant ihr Wesen aufgeben und sich zu einem dritten Laute oder zu einer ganz neuen Lautgruppe umgestalten (z. B. chj = š kj = c [ts]); die palatalen (s. o.) Vocale i, e haben eine dem j analoge Wirkung auf den vorhergehenden Consonanten, verschmelzen aber nicht ganz mit demselben, sondern theilen ihm gewissermafsen nur eine palatale Beimischung mit und behaupten ihre Stelle. Diese im Slavischen vorzüglich reichlich hervortretenden Lautwechsel sind für den gesammten Sprachorganismus von grösster Wichtigkeit; wir theilen sie wohl am bequemsten nach dem zweiten der zusammentreffenden Elemente ein **).

---

*) Die Schreibart měký ist eine jener falschen, von Unkunde zeugenden Neuerungen, wie wir sie schon einige Male zu rügen fanden. Muthen wir den Vertretern jener Form auch nicht zu, sich der Ableitung und des kslw. (мѧкъкъ) zu erinnern, so dürfte doch das Adv. měkce schon hinreichenden Beweis für die Nothwendigkeit der Schreibung mit zwei k geben.

**) Besonders das folgende will ich nur als einen noch ganz unvollendeten Versuch betrachtet wissen, von dessen grosser Mangelhaftigkeit ich nur zu wohl überzeugt bin. Selbst das Sammeln gleichmäfsiger Beispiele für die verschiedenen Verwandlungen musste für diessmal unterbleiben.

Verwandlung vor j.

	Locativ- und Adverbial-endung ě d. i. je.	Wortbildung und Verbal-formen.
kj wird	c; ruce von ruka (Hand) hořce von hořký (bitter).	č; hořčejší für hořkjejší (bitterer); pláču (ich weine) für plakju von plak-ati; teč (fleuss) für tekj von tek-u (fliesse).
chj „	š; rouše von roucha (Gewand); tiše von tichý (leise).	ebenso.
hj „	z; noze von noha (Fuss); draze von drahý (theuer).	ž, z; dráže (theuerer) für dráhje (Comp. Adv.); přemožen (überwältigt) für přemohěn von přemohu); možný (möglich) für mohjný von mohu (kann); pomoz Imperat. von pomohu (werde helfen) für pomohj.
rj „	ř; hoře von hora (Berg); dobře von dobrý (gut). Beide Laute werden demnach verändert.	ebenso.
tj „	světě von svět (Welt); mrzutě von mrzutý (verdriesslich).	c; chycen (gefangen) für chytěn von chytiti; vráceti (wenden) für vrátěti von vratiti; chci (will) für chtji (chtju); auch bleibt t: citěn (gefühlt) von cititi.
dj „	ledě von led (Eis); bledě von bledý (bleich).	z, ž; hozen (geworfen) für hoděn von hoditi; viz (sieh) für vidj von viděti; ohlížeti se (sich umsehen) für ohlíděti von ohlídati; auch bleibt d: voděn (geführt) von voditi.
nj „	bráně von brána (Thor); pěkně von pěkný (schön).	ebenso
stj „	listě von list (Blatt); jistě von jistý (gewiss).	šť; ujišťovati (versichern) von jistý; pouštěti, puštěn von pustiti (lassen).
zdj „	jízdě von jízda (Ritt). Beide Laute bleiben.	žď; vyjížděti von jezditi (reiten).

	Locativ- und Adverbial-endung ě d. i. je.	Wortbildung und Verbal-formen.
sj wird	s; lese von les (Wald); lise von lisý (kahl).	š; nošen für nosěn von nositi (tragen); vyšší, výše für vysjší, výsje von vys-oký (hoch); snášeti (ertragen, zusammentragen) für snásěti v. nositi; ohlašovati (verkünden) für ohlasjovati von hlásati; píšu (schreibe) für písju von psáti.
zj „	z; mraze von mráz (Frost); cize von cizý (fremd).	ž; kažen für kazěn von kaziti (verderben); níže nižší für nízje, nizjší v. níz-ký (niedrig); svážeti für svázěti (herabführen) von voz-iti (zu Wagen führen); mažu (salbe) für mazju von mazati.
cj „	c; place von plac (Platz).	č; konečný (endlich) für konecjný von konec; vrabče (junger Sperling) für vrabcě v. vrabec.
lj (ľj) „	l; (palat. l) skále von skála (Fels); zle v. zlý (schlimm).	ebenso.
slj „	sl; másle von máslo (Butter). j verschwindet im ersten Laute, welcher bleibt.	myšlen für myslěn von mysleti (denken); pošlu für poslju von poslati (senden).

Verwandlung vor dem Vocale i, í.

	Declination. (Plur. nom. masc. der Subst. und Adj. u. Locat. plur. der Subst).	Wortbildung.
k	c; ptáci N. pl. von pták (Vogel); velicí N. plur. msc. v. veliký (gross); ptacích Loc. plur. Nur oči Dual v. oko (Auge).	č; močiti (nässen) von mok-rý (nass); točiti (drehen) von tek-u (fliesse); matčin (der Mutter gehörig) von matka.
ch	š; hoši von hoch (Bursche); hluší v. hluchý (taub) hoších	ebenso; macešin (der Stiefmutter gehörig) von macecha.
h	z; bozi von bůh (Gott); nazí von nahý (nackt); bozích.	ž; družin (der Brautjungfer gehörig) von druha *); toužiti (sehnen) v. touha (Sehnsucht); boží (göttlich) von bůh.
r	ř; kmotři v. kmotr (Gevatter); dobří von dobrý (gut); kmotřích.	ebenso.

*) Ein gebräuchlicheres Beispiel ist mir nicht zur Hand Ob druha wirklich vorkomme für das gewöhnliche družička, družka weiss ich nicht, das Beispiel habe ich aus Tomíček's Grammatik S 83.

	Declination. (Plur. nom. masc der Subst. und Adj. u. Locat. plur. der Subst).	Wortbildung.
t	bleiben, die Veränderung in der Aussprache bei t, d, n vor i abgerechnet.	c; telecí (Kalb-) von tele, Gen. telet-e.
d		z; hovězí (Rinds-) von hovado (Vieh); aber medvědí (Bären-) von medvěd (Bär).
n		bleibt.
s		bleibt (z. B. husí, Gänse-, von husa Gans).
z **)		bleibt (kozí, Ziegen-, von koza, Ziege) oder auch ž z. B. peněžitý (Geld-) von peníze.
c		č; zlatničin (der Goldmacherin gehörig) von zlatnice; vejčitý (eiförmig) von vejce.
l		bleibt.
sk	šť; čeští v. český (böhmisch).	
ck	čť; němečtí von německý (deutsch).	

Verwandlung vor dem Vocale e.

Diese findet bloss statt vor dem e im Vocativ der ersten Declination und dem Bindevocal e der Zeitwörter der ersten Conjugation, der Deminutivendung ek, vor welcher r jedoch bleibt ausserdem nur vereinzelt (z. B. ženu, honím (jage). Die hier nicht aufgezählten Laute werden nicht verwandelt.

	Vocativ und Deminutiva.	Conjugation.
k—č	člověče v. člověk (Mensch), vlk (Wolf) Dem. vlček.	tečeš (tek-u fliesse)
ch—š	duše v. duch (Geist), prach (Staub) prášek.	kommt kein Beispiel vor.
h—ž	bože v. bůh (Gott), roh (Horn) růžek.	lžeš (lh-u lüge)
r—ř	bratře v. bratr (Bruder), aber dvůr (Hof) dvorek.	mřeš (mr-u sterbe).
c—č	otče v. otec (Vater), zajíc (Hase) zajíček	
(z—ž	kněže v. knez (Priester) selten.	

**) kněži (Tomíček S. 49) ist eine unrichtige Form für kněží, welches als Collectiv in die Wortbildung gehört (wie bratří).

Ueberblicken wir diese Verwandlungen, so bemerken wir, dass eine zweifache Verwandlungsart bei den meisten der verwandlungsfähigen Consonanten möglich ist, k geht über in c und č, h in z und ž; t, d, st, sl, s, z, c bleiben oder gehen in c, z, št, šl, š, ž, č über. Obschon es nicht möglich ist die Gränzen beider Verwandlungsarten genau anzugeben, so lässt sich doch wohl folgendes im allgemeinen aufstellen: Vor dem Vocale e findet entweder keine, oder die zweite Verwandlugsart statt; vor dem Vocale i und vor j gilt in der Declination (wozu auch die Adverbialendung ě zu rechnen ist) die erste, in der Wortbildung bei weitem vorherrschend die zweite Verwandlungsart; ju erste Pers. Präs und in der Verbalableitungssylbe ju (jov—ati) hat ausschliesslich die zweite Verwandlung, nur bei je kommt in der Wortbildung auch die erste vor; ebenfalls tritt die zweite Art ein bei den Gutturalen, wenn ein consonantisch anlautendes Wortbildungssuffix antritt, welches vor sich Verwandlung erheischt: druh, družka (Genosse,—in), vnuk, vnučka (Enkel,—in), vděk, vděčný (Dank, dankbar): bei c: měsičný (měsic Monat). Die einfachen Dentalen (t, d, n, s) bleiben in diesem Falle unverwandelt, wie überall vor j dem kein weiterer Vocal folgt (d. h. vor blosser Erweichung). Ueberhaupt herrscht bei den Gutturalen die zweite, bei den Dentalen die erste Verwandlungsart vor.

Ferner ergibt es sich, dass nach den verwandelten Gutturalen und ř sowie nach s, z, c, l und in dem Falle, dass t und d in c und z verwandelt werden, da, wo man j mit einem folgenden Vocale erwarten sollte, dieser letztere allein steht, weil eben das j mit oder ohne Verwandlung des vorhergehenden Consonanten mit ihm zusammengeflossen ist; (s. d. Tabelle der Verwandlungen vor j); ausser obigen Beispielen tritt dieser Fall noch besonders häufig ein vor der Feminalendung ja, von welcher denn bloss das umgelautete (s. unten) e bleibt, z. B. nádenník, nádennice (für—kja, kje; Taglöhner,—in) und die ganze Masse derer auf ice; duše (Seele; duchja, duch Geist) u. s. w.

Aus dem obigen ergibt sich ferner durch blosse Umkehrung der entwickelten Gesetze, dass nach den consonantischen

Lauten, die durch Veränderung entstanden sind (oder mit anderen Worten, die nie hart sein können s. o.) so wie überhaupt nach allen weichen Consonanten nie y stehen kann; nach den Consonanten aber, die sowohl aus Verwandlung entstanden sein können, als nicht (s, z, c), so wie nach denen, die für die Verwandlung unempfänglich sind (die sowohl hart als weich sein können; ausser den eben angeführten, die ja vor i z. B. fast nie verwandelt werden noch die Labialen, s. d. obige Tabelle der harten und weichen Laute), je nachdem es die grammatische Form und die Etymologie (z. B. syn, Sohn) erfordert, bald i bald y folgen könne; aber nach denen, die nur hart sind, (weil sie bei der Erweichung verwandelt werden — also nach den Gutturalen und r) nie ein i stehen kann. Diese Regel kann übrigens nur für den Werth haben, der, weil i und y heutzutage fast gleiche Aussprache haben, dieselben aus Unkunde verwechseln dürfte, etymologisch ist y von i ganz und gar verschieden und der Kenner des Organismus der slavischen Sprache wird nie darüber in Zweifel sein, wo er y und wo er i zu setzen hat.

Dem anlautenden j der obliquen Casus von on, ona, ono wird nach Präpositionen ein n vorgeschlagen, do ňeho für do jeho (in ihn), v ní für v ji (in ihr), s nimi für s jimi (mit ihnen) u. s. w. Dasselbe findet in gewissen Fällen auch bei den Verbalwurzeln jed und jm statt, bei letzterer natürlich nur in dem Falle, wenn nach dem j ein Vocal folgt: sním (werde zusammen essen) snídám (frühstücke) sníti, sňal (zusammenfassen, er fasste zusammen), vyňal (er nahm heraus) für sjím, sjal etc., aber sejmu, vyjmu (ich werde zusammenfassen, herausnehmen) *).

Ein Grundgesetz des Slavischen ist ferner, dass t und d vor t in s verwandelt werden**). Dasselbe findet in einigen Fällen auch vor l statt.

*) Auch in vnitř, zevnitř (innen, aussen) und einigen anderen Beispielen, namentlich der alten Sprache ist n ein reiner Vorschlag vor j, der nicht zur Wurzel gehört. Aehnlich ist die Einschaltung des l vor j, nach Labialen im östlichen Slavisch.

**) Ueberall Vermeidung der Verdoppelung, hier durch Dissimilation wie z. B. bei bv durch Auswerfen des einen Lautes.

Der erste Fall tritt besonders häufig vor der Infinitivendung -ti ein. Z. B. plésti, mésti, čísti u. a., von plet—u, met—u, čt—u (flechte, kehre, lese); vésti, krásti, housti u. a. von ved—u, krad—u, hud—u, (führe, stehle, geige); čest' (Ehre, von der Wurzel čt—iti ehren mit Suffix—ť für četť; Genit. cti für csti) u. a. Ferner: číslo (Nummer, Zahl) für čitlo von der Wurzel čet in počet (Anzahl), počítati (zählen), housle (Geige) W. hud, jesle (Krippe) Wurzel jed in jím für jedm, jedl (esse, er ass). In růsti (wachsen) von rost-u steht st für stt. ť und ď bleiben vor t.

W u r z e l n a u f b s c h a l t e n v o r d e m t d e s I n f i n i t i v s e i n s e i n, W u r z e l n a u f v s t o s s e n d i e s s v v o r t i a u s, w i e v o r a l l e n c o n s o n a n t i s c h a u s l a u t e n d e n A f f i x e n; z. B. zabsti (frieren) zeb—u (friere), užíti für užívti, užil für uživl v. u—živ—u (werde gebrauchen, geniessen) bliti, blil für blivti, blivl v. blivu (speien) u. a.

W u r z e l n a u f h u n d k z i e h e n —h t i u n d k t i i n c i zusammen, ebenso geht hť und kť in c über; moci für mohti v. moh—u (kann), péci für pekti von pek—u (bake), séci für sekti v. sek—u (haue) u a., moc (Macht), für mohť noc (Nacht), für nokť pec (Ofen), für pekť u. a.

D i e L a b i a l e n f a l l e n v o r n a u s. Z. B. hynu (vergehe) für hybnu (z. B. záhuba Verderb), plinu (speie) für plivnu (plivati dass.), kynu für kyvnu (winke); usnouti (einschlafen) für uspnouti, sen (Schlaf, Traum) für sepn v. sp—áti (schlafen).

D i e G r u p p e b v w i r d m e i s t n i c h t g e d u l d e t, v fällt aus; z. B. oblak (Wolke) für obvlak, oblek (Kleid) für obvlek von obleci (überziehen, anziehen), zusammengesetzt aus der Präposition ob und dem Zeitworte vleci; obratiti (umwenden), obrat (Wendung), obratný (gewandt) aus ob-vratiti; obáleti (umwickeln), obálka (Umschlag) aus ob-váleti und viele andere.

V o r d e n W o r t b i l d u n g s s u f f i x e n -s k ý und -s t v o (—ství ist erst aus diesem abgeleitet) die eigentlich —jský, —jstvo lauten, d. h. den vorhergehenden Laut erweichen, t r i t t ausser der Erweichung noch m a n n i g f a c h e A u s s t o s s u n g u n d Z u s a m m e n z i e h u n g ein, um das Zusammentreffen so vieler

Consonanzen zu vermeiden; h—ský, h—stvo wird —žský, —žstvo; ch—ský, ch—stvo, šsky, šstvo, z—ský, z—stvo, žský, žstvo in welchen jedoch ž und š nicht ausgesprochen werden (s. oben die Lehre von der Aussprache); für s—ský, s—stvo schreibt man nur ský, stvo; für č—ský, č—stvo (mag č, c oder k Auslaut des Wortes sein), tritt cký, ctvo ein — mohucky von Mohuč (Mainz), wie katolický von katolík, německý, němectvo von Němec (Deutscher); in sämmtlichen Formen sollte — čský stehen (Beispiele für ský findet man bei Tomíček, für stvo sind sie ja ebenfalls leicht zu bilden, desswegen mögen sie hier wegbleiben). Nach den übrigen Consonanten werden diese Endungen ohne Veränderung angefügt. Eine nur graphische Zusammenziehung findet statt in dvacet (zwanzig), třicet (dreissig) u. a. für dvadset aus dva (zwei) und deset (zehn); denn ds ist nach den Lautgesetzen (s. o.) gleich ts d. h. c. —

In vím (weiss) und jím (esse) ist vor m das wurzelhafte d ausgefallen, sie stehen für vědm, jedm (věd—ěl, jed—l), wodurch anscheinend die gewöhnliche Endung — ím entsteht, auch die übrigen Personen werden ganz gebildet wie von den anderen Zeitwörtern auf — ím, nur in der dritten Pers Plur. tritt das ursprüngliche d hervor vědí, jedí und dieser Formen wegen haben wir diesen Fall hier erwähnt.

Auslautendes ť in der dritten Person Sing. u. Plur. des Zeitwortes ist nur in den allerältesten Denkmälern in wenigen Beispielen erhalten, nur in jest (jes-ť, ist) von der Wurzel jes (sein) hat auch die jetzige Sprache diese Endung bewahrt; diesen Abfall erwähnen wir nur, weil dem Anfänger diese Endungen verständlicher und leichter zu merken sein werden, wenn er weiss, dass veze, vezou ursprünglich vezeť, vezouť geheissen haben und sich so dem vehit, vehunt z. B. ganz parallel zur Seite stellen.

Wie überhaupt im Böhmischen nicht selten die Erweichung unterbleibt, wo sie stehen sollte (z. B. konský Ross- für koňský u. a.), so lässt sie die Schriftsprache bei d und t im Auslaute bei Substantiven durchaus weg — odpověd (Antwort), chytrost (Schlauheit) u. s. w. für odpověď, chytrosť wie es die Regel fordert, und die ältere Sprache so wie die Volksdialecte es haben.

Vocale *).

Die zahlreichen Veränderungen, denen die Vocale der böhmischen Sprache unterliegen, theilen wir folgendermaſsen ein: 1) Ausfall **); 2) Ablaut, Veränderung des Vocales zum Zwecke der Wortbildung und Flexion ohne Veränderung der Quantität und nicht bedingt durch den Einfluss anderer Laute; 3) Dehnung — a) reine Dehnung, nach den oben gegebenen regelmäſsigen Entsprechungen der Kürzen und Längen, b) Dehnung mit Ablaut; 4) Zulaut, Verstärkung der Vocale i und u durch ein o zu oj und ov (aus diesen können dann nach 3) b, auf zweiter Stufe áj und áv entstehen ***) und der Vocale l und r durch einen vor oder nach l und r zugesetzten Vocal (o oder a); 5) Umlaut, Veränderung der Vocale durch j, a) Umlaut des dem j folgenden Vocales: vorwärtswirkende umlautende Kraft, b) Umlaut des dem j vorhergehenden Vocales: rückwärtswirkende Kraft des j; 6) Abfall der auslautenden Vocale. Von den Zusammenziehungen war oben schon die Rede. 7) Auflösung der Nasale n, m in Vocale.

1) Ausfall.

Das e der Endsylbe vieler Nomina fällt aus, wenn ein vocalischer Zusatz eintritt: ocet (Essig) Gen. und alle Cass. obliqui ohne e, z. B. Gen. octa u. s. w. (das Genauere ist in den Grammatiken zu ersehen z. B. bei Tomiček §. 40), panen Gen. plur. von panna (Jungfrau), her Gen. plur. von hra (Spiel). Bei diesen Femininen lautet nur der Gen. Plur. auf den nackten Consonanten aus; im Zeitwort: pišu (schreibe), psáti, psal; čtu (lese), četl; stelu

---

*) Den hier folgenden Abschnitt bitte ich bloss als einen noch unausgeführten Entwurf anzusehen.

**) Sehr wohl weiss ich, dass, wissenschaftlich betrachtet, kein Ausfall stattfindet, indem diese Fälle scheinbaren Ausfalls theils dadurch bedingt sind, dass die Vocale ъ und ь im Böhmischen mit vollen Vocalen wechseln (spím, sen [съпльж, сънъ], orel, orla [орьлъ, орьла]), theils bei den Liquiden, welche den Vocal mit Vorliebe nach sich haben, ursprünglich gar kein Vocal vorhanden war, mru (мрж).

***) Diese könnte man also mit Recht Vrddhi nennen.

(bette), stláti; suchy (trocken), schnouti (trocknen); bděti (wachen), buditi (wecken); hýbati (bewegen), hbitý (gewandt); dým (Rauch), dmouti (blasen); týkati, tknouti (berühren), zývati, zváti (anrufen) ***).

2) Ablaut.

Es wechseln durch Ablaut (hier nur einige Beispiele):

e und o: řekl (sagte) pro-rok (Prophet); beru (nehme) výbor (Auswahl); teku (fliesse) po-tok (Bach) točím (causs. drehe); vedu, vodím (führe); vezu, vozím (führe zu Wagen), vůz gen. vozu (Wagen); ženu, honím (jage), bředu (wate) brod (Furth) und sonst sehr häufig.

e und a: vlecti (ziehen) vlak (Zug) u. a.

i und ě: viděti (sehen), věděti (wissen); viseti, věsiti (hängen intrans. und transit.) u. s. w.

u und y: býti (sein), byl (war), budu (werde sein); studiti (kalt machen), stydnouti (erkalten); hynouti (vergehen für hybnouti s. o.) záhuba (Untergang); sluch (Gehör), slyšeti (hören); duch (Geist), dychnouti (athmen).

u und e (e nur nothwendige Einschaltung, eigentlich Ausfall des u): duch, vzduch (Geist, Luft), dech (Athem), dechnouti (athmen).

3) Dehnung.

a) reine Dehnung, sehr häufig.

1. a, á; bran (Gen. plur.) brána (Thor); hrad (Burg), hrádek (Deminutiv); kladu (lege), klásti (Infin.).
2. e, é; chleba (Gen. sing.), chléb (Brot); nesu (trage), *nésti* (Infin.).
3. i, í; sil (Gen. plur.), síla (Kraft); list (Blatt), lístek; piju (trinken), píti (Infin.).
4. ě, í; měr (Gen. plur.), měřím (messe), míra (Mass); věch (Wisch), víšek; devět, devíti (neun), deset (nach der oben ausgesprochenen Regel für deset), desíti (zehn); dřevo (Holz, ebenso für dřevo), dříví (collectiv,

***) Hier wie im folgenden fehlt noch weitere Ausführung und Unterabtheilung.

dass); děliti (theilen), díl (Theil); hnětu (knete), hnísti (Infin.).

5. o, ů; vola (Gen. sing.), vůl (Ochse); dochoditi (zugehen), důchod (Zugang); roh (Horn), růžek; rostu (wachse), růsti (Infin.).

6. u, ou (ú); much (Gen. plur.), moucha (Fliege); kus (Stück), kousek; tluk-u (schlage), tlouci (Infin.).

7. y, ý; vychoditi (herausgehen), východ (Ausgang); hryzu (nage), hrýzti (Infin.).

b) Dehnung mit Ablaut.

e in i; beru (nehme), vybírám (nehme heraus); žeru (fresse), vy-žírám; bředu (wate), vy-břídám u. a.

ě in á; pět (fünf), pátý (fünfte); devět (neun), devátý; deset für desět (nach der oben gegebenen Regel, zehn), desátý u. s. w.

e in á; předu (spinne) prádám.

e in ý; deru (schleisse), se-dýrám; stelu (bette), u-stýlám.

o in á; mohu (kann), vy-máhám; chodím (gehe), procházím (spaziere); slovu (heisse), slovo (Wort), sláva (Ruhm); nápoj (Getränk), napájeti (tränken); kroj (Schnitt), krájeti (schneiden).

Wir sehen demnach bei mancher Wurzel vierfachen Wechsel des Wurzelvocales, z. B. řk-u (sage) ohne Vocal; řek-l mit Vocal e, der sich nun in rok zu o und in říkám zu i verwandelt. Ebenso br-áti (nehmen), ber-u; vý-bor, vybírám u. a. Bisweilen, und diess ist namentlich bei Wurzeln mit Liquiden der Fall, ist die zwischen der vocallosen und der gedehnten Form liegende Stufe nicht, oder wenigstens nicht im Zeitworte, nachweisbar: mru, u-mírám; čtu (lese), dočítám (aber pocet Zahl), zvu (lade ein), vyzývám (aber název Titel).

4. Zulaut.

a) beim Vocale i: od-po-číti (ausruhen), po-koj (Ruhe, Zimmer); hní-ti (faulen), hnůj, Gen. hnoje (Mist); líti (giessen), lůj (Talg); píti (trinken), nápoj (Getränk); víti (winden), závoj (Schleier); bíti (schlagen), boj (Kampf) u. a.

b) beim Vocale u: plu-ju, plov-u (schwimme); ku-ju, kov-ati (schmieden), slu-ju, slov-u (heisse), slovo (Wort), alle abgeleiteten Zeitwörter auf -u-ju, zweite Form -ov-ati, haben diesen Wechsel: milu-ju (liebe), milov-ati.

Der Vocal y wechselt in wenigen Beispielen mit vo, ve, und ist in diesem Falle, wie oft, aus u entstanden (s. o. unter Ablaut): ty (du) tvůj (deinige); ctyry (vier), ctvero. Hier ist also vo und ve eine seltenere Form des Zulautes.

c) beim Vocale l: vl-na (Welle), val-iti (wälzen, strömen).

d) beim Vocale r: smrděti (stinken), smrad (Stank).

Verwandt ist die blosse Einschaltung eines Vocales in vocallose Wurzeln, deren Auslaut eine Liquida ist: jm-u (nehme), pojem (Begriff); mr-u (sterbe), mor (Pest) u. a.

5. Umlaut *).

a) des folgenden Vocales.

1) a wird nach weichen Lauten, d. i. solchen, die j enthalten, zu e; diess ist der Fall bei allen Femininen auf e: zemė (Erde) für zemja, duše (Seele), duchja; besonders zahlreich sind die auf -ice, z. B. nádennice (Tagelöhnerin) für nádennikja (von nádennik, Tagelöhner); košile (Hemd) für košilja; náděje (Hoffnung) für náděja; ferner im Genit. der weichen Masculina und Neutra: otce (von otec, Vater) für otca; slunce (von dem gleichlautenden Nominativ slunce, Sonne) für slunca; im Nom. Acc. Voc. Plur. derselben Neutra slunce (Sonnen) für slunca u. s. f. Ferner im Partic. Praes.: volaje (rufend), pije (trinkend) u. s. w. für volaja, pija, wie nach harten Lauten veda (führend) u. s. w. In diesen und anderen hierhergehörigen Fällen haben die Dialekte die durch die Analogie geforderte altböhmische Form auf a erhalten.

2) u und ou werden i und í. So z. B. in der 1ten Pers. Sing. und 3ten Pers. Plur. Praesentis: piji, biji (trinke, schlage) für piju, biju; miluji (liebe) für miluju, piši (schreibe) für pišu (aus pisju) und im Plural pijí, bijí, milují, piší für pijou, bijou, milujou, pišou (aus pisjou). Ferner im Acc. und Instrumental

*) Wie bedeutend durch die Lehre vom Umlaut die Einsicht in das Wesen der Flexion gefördert und die Uebersicht über diese Formen erleichtert werde, liegt am Tage.

Sing. der Feminina: duši, duší für dušu, dušou (duchju, duchjou). Auch hier haben die Dialekte das bessere erhalten. Ebenso im Inlaute der Worte: již (schon) für již; jinoch (Jüngling) für junoch u. s. f. b) des vorhergehenden Vocales.

a wird zu e im Imperativ der 7ten Conjug.: volej (rufe) für volaj (erhalten in Diall.) von volati. Nur von hráti (spielen) wird nie hrej, sondern stets ohne Umlaut hraj gesagt.

6) Abfall.

a) e kann abfallen in den Adverbien der Comparative: blíž (näher) méň (weniger) dřív (eher) für blíže, méně, dříve u. s. f., und einigen Substantiven stráž (Wache), zem (Erde, mit weichem m) für stráže, země (Tomíček §. 78, doch hätte dort statt vom Abfall des ě nur von e die Rede sein sollen, da das j von ě, je in der Form der Erweichung bleibt). Ferner fällt e regelmäfsig ab in proč, zač, nač (für pro co, für was; za co, um was; na co, auf was) tritt aber bei Anhängung des verstärkenden ž wieder hervor: pročež, načež u. s. w ve, ze, ode etc. neben v, z, od etc. mag ebenfalls hier besprochen werden.

b) i regelmäfsig und schon zum Theil in sehr frühen Sprachperioden in der 3ten Pers. Sing. von býti (sein) und den Imperativen consonantisch auslautender Verbalstämme, jest (er ist), buď (sei), tvoř (schaffe) etc. für jesti, budi, tvoři. Dieses i tritt aber wieder hervor, wenn ein Zusatz an diese Formen eintritt, so z. B. jestiť (es ist doch); in den Imperativen ist dieser Fall besonders häufig, weil ihnen das mehr Nachdruck gebende ž häufig angehängt wird: budiž, tvořiž u. s. f.

c) o in jak (wie), tak (so), sem (hierher), tam (dort), wofür noch jako, tako, semo, tamo in gleicher Bedeutung vorkommen; je fällt im Anlaute von jeho, jemu (Gen. Dat. von on, er) ab, wenn diese Worte enklitisch stehen, so dass nur die Declinationsendungen ho, mu bleiben.

7) Auflösung der Nasale m und n in die Vocale ja und í.

Zeitwörter*), deren Wurzel vocallos ist und die auf einen Nasal auslauten, verwandeln diesen Nasal vor allen consonantisch

*) Die Erklärung dieser Erscheinung siehe in dieser Zeitschrift I. Jahrgang, X. Heft. S. 734 ff.

anlautenden Endungen in einen Vocal, und zwar da, wo die Flexion einen kurzen Vocal fordert in ja, wo sie einen langen erheischt in i. Wurzeln auf n sind folgende: pn-u (Praes.), pjal (Part. Paet. Act.), pjat (Part. Paet. Pass.), píti (Inf.); tn-u, ťal, ťat, títi (hauen); žn-u, žal, žat (über den Wegfall des j nach ž s. o.), žíti (mähen); za-čn-u, začal, začat, začíti (anfangen). Auf m lauten folgende zwei aus: jm-u, jal, jat, jíti (nehmen); ždm-u, žďat, ždíti (auswinden) *).

Dass von den vorhandenen böhmischen Sprachlehren für Deutsche keine die Lautlehre auch nur in soweit darzustellen versucht hat, als wir es so eben gethan, weiss jeder, der die hier zu besprechende Literatur kennt. Doch nicht nur bezüglich der Lautlehre geben die böhmischen Grammatiken für Deutsche Anlass zu gerechten Ausstellungen. Ohne uns in's einzelne einzulassen, mag hier eine kurze Charakteristik der bekanntesten derartigen Werke Platz finden. Folgende Sprachlehren liegen uns vor:

1) Kurzgefasstes Lehrbuch der böhmischen Sprache und Rechtschreibung. Zum Selbstunterrichte für Deutsche. Verfasst und mit einem bedeutenden Vorrathe der zu diesem Zwecke nöthigsten deutschen und böhmischen Wörter versehen von Joh. Nep. Sykora, Lehrer an der königl. Kreishauptschule zu Pilsen. Prag, Pospíšil. 1844 kl. 8. VIII u. 141 S.

2) Theoretisch-praktische Anleitung zur schnellen und gründlichen Erlernung der čechisch-slavischen Sprache nach einer neuen, leicht fasslichen Methode. (Mit der neuen Orthographie) von J. N. Konečný. Erster Theil 3. verbesserte und vermehrte Auflage. Wien, Rohrmann 1849. 8. XVI und 289 S. (Der zweite Theil enthält eine Chrestomathie).

3) Böhmische Sprachlehre für Deutsche. Von V. P. Ziak. 3. verbesserte und vermehrte Auflage. Brünn, Winiker 1849. 8. 456 S. Desselben Verf. Abgekürzte böhmische Sprachlehre für Deutsche, nach der 3. Auflage der gröss. böhm. Sprachlehre ebendas. 1850, 220 u. 32 S. lässt nichts wesentliches der grösseren Ausgabe vermissen und bedarf daher keiner besonderen Besprechung.

4) Ausführlich theoretisch-praktisches Lehrbuch der böhmischen Sprache für Deutsche. Von Th. Burian, k. k. Hauptmann u. s. w. Professor der böhmischen Sprache u. Literatur in der k k. Militär-Akademie zu Wiener-Neustadt. 3. Auflage. Prag, Pospíšil. 1850, 8. XII u. 405 S.

*) Derselbe Wechsel von ja und i für ѧ findet sich in řád (рѧдъ), říditi u. a.

5) **Lehrbuch der böhmischen Sprache für Deutsche.** Neu bearbeitet von Joh. Slav. Tomíček. Prag, Calve 1851. II. u 299 S.

Das Büchlein von Sykora enthält die nothwendigsten Paradigmen und Regeln nebst mehreren Wörterverzeichnissen, keine Uebersetzungsbeispiele. Dass es für den Selbstunterricht bestimmt sei, lässt sich aus seiner Einrichtung nicht erkennen, im Gegentheil dürfte es ohne Lehrer völlig unbrauchbar sein. Ein solcher magerer Auszug aus grösseren Werken mag daher hier füglich übergangen werden. Wenn «der im Schulfache ergraute Verfasser» von der hier in Anwendung gebrachten Methode, «die sich ihm bei seiner 44jährigen Schulpraxis als die anwendbarste bewiesen hat», deren Eigenthümlichkeit übrigens, soweit ich sehen kann, nur in den jeder Wortclasse beigefügten Verzeichnissen zum Auswendiglernen besteht, sich besondere Erfolge verspricht, so dürfte der Grund dieser Täuschung vielleicht darin zu suchen sein, dass der Hr. Verf. vergass, dass dieses sein Büchlein, das ihm beim Schulunterrichte wohl das in die Feder dictiren erspart, eben ohne ihn, den Lehrer, in die Welt geht; denn der glückliche Erfolg, dem wir der langjährigen Thätigkeit des erfahrenen Schulmannes abzusprechen keinen Grund haben, haftet gewiss nur an seiner Person, nicht aber an dem hier gedruckt vorliegenden Leitfaden *).

Die Grammatik von Konečný ist der Vorrede zu Folge nach den musterhaft-geordneten (sic!) französischen von Machat und Pablasek, als den frequentesten» geschrieben, wobei der Verf. «vorzugsweise Pablasek's treffliche Methode befolgte. Wir gestehen diese französichen Grammatiken nur aus dieser Stelle der Konečný'schen Vorrede zu kennen, und finden auch in der höchst äusserlichen und unwissenschaftlichen Methode der vorliegenden böhmischen Sprachlehre keine Aufforderung zu näherer Bekanntschaft mit den Vorbildern derselben. In der Vorrede, in welcher der Hr. Verf. überhaupt manche Dinge beibringt, in denen er sich völlig auf das Urtheil anderer verlassen muss — (wie z. B. dass die böhmische Sprache an Formenreichthum «unbezweifelt den ersten Rang nach der griechischen behaupte, mit welcher sie in einer unglaublich engen Analogie steht», wobei natürlich der unvermeidliche Dankowský citirt wird) — sucht der Hr. Verf. vor allem den Vorwurf der Härte von seiner Muttersprache abzuwälzen, ein Vorwurf der nach seiner Ansicht mit ungleich grösserem Rechte der deutschen Sprache gemacht werden könne. Ohne mich auf diese höchst überflüssige Discussion näher einzulassen, die überdiess nur im Gerede der Leute nicht aber in den Werken solcher Sprachforscher, die ein Recht haben in diesen Dingen zu sprechen, geführt wird, will ich nur

---

*) Wenn es Vorrede S. IV, V heisst, «dass nicht nur unter der gebildeteren Classe der čechischen Bewohner, sondern auch in den abseitigsten Winkeln des Landes rein deutsch gesprochen wird» so ist diess ein grosser Irrthum, den sich der Hr. Verf. aus seinem eigenen Büchlein widerlegen kann, wo es gleich auf S. 3 heisst: d'al, er haute; mlat', dresche, anderer Fehler zu geschweigen.

einige Unrichtigkeiten herausheben, weil sie nicht nur hier, sondern auch sonst öfters auftreten. Wenn es heisst (Vorr. S. XII.), dass in den beigegebenen vier böhmischen Gedichten „nach jedem einzelnen Consonanten ein Selbst- oder Doppellaut folge," so ist diess nicht richtig, indem es nur von der Schreibweise gilt, nicht aber von der Aussprache, die hier allein mafsgebend sein kann. Doppelt unrecht ist es, wenn diess im Gegensatz gegen die deutsche Sprache ausgesprochen wird, weil diese oft mehr Consonanten schreibt, als sie deren ausspricht, (sch z. B. = š, sz = s u. a.) der Böhme aber viele Doppellaute mit einfachen Zeichen gibt und namentlich den Consonanten j oft nicht schreibt (č = tš; c = ts, mě = mje, u. a.). Daher beweisen auch die auf die Schrift gegründeten Zählungen der Consonanten und Vocale der beiden Sprachen gar nichts. Dass die böhmische Sprache viel mehr Consonantenanhäufungen hat, als die deutsche, lässt sich nicht in Abrede stellen, dagegen aber hat sie im häufigen Gebrauch der vollen Vocale im Vergleiche zu dem besonders in den Endsylben der deutschen Sprache vorherrschenden e wiederum ein ihrem Wohlklange und ihrer Sangkarkeit sehr förderliches Element, das jedoch der Herr Verfasser trotz seines Eifers in der Vertheidigung des Böhmischen übersehen zu haben scheint. Die als Vocale gebrauchten Laute l und r (sogenannten vocallosen Sylben und Wörter), die dem Böhmischen so gerne zum Vorwurf gemacht werden, und welche allerdings z. B. für lange oder mehrere verbundene Noten im Gesange wenig geeignet sind, wird gerade der am wenigsten geeignet sein als einen besonderen Uebelstand hervorzuheben, der dieselben Vocale bei dem musterhaft gebauten Sanskrit bereits kennen gelernt hat. Wenn übrigens der Herr Verfasser mit Waněk's böhmischer Grammatik der Ansicht ist, als habe das Deutsche „eine Unzahl vocalloser Sylben in der Aussprache" z. B. sam—mln—dr, Le—br, Se—hr, räu—sprst u. s. w., so ist das geradezu ein Irrthum; nur ein deutsch redender Slave kann in diesen und ähnlichen Worten er und el aussprechen wie die böhmischen Vocale r und l, der Deutsche lässt mehr oder minder stark das e hören. Eben so falsch ist es, wenn in Worten wie „barsch, bersten" das böhmische ř gefunden wird. Auch hier ist von der slavischen Aussprache des Deutschen ausgegangen, was man einem Manne nicht verargen darf, der da auf derselben Seite (S. X) schreibt: „man vergesse auf diese 52 Einsilber," auf S. XI „spanle, spanlst u. s. w. stierle, stierlst" etc. anführt und überhaupt hier und da Fehler gegen die deutsche Sprache sich zu Schulden kommen lässt, z. B. die „harten Laute übergehen in weiche" S. 97. „heute haben wir beim Adler gespeist." S. 21. Von einer völligen Unkenntniss des Deutschen zeugt ferner der aus Waněks böhm. Grammatik S. X angeführte Satz, dass man „in der Schrift anfing diese Härte (der vocallosen Sylben von denen oben die Rede) durch das stumme e für's Auge zu mildern, welches e — nicht ausgesprochen wird. Hiernach scheint es, als ob das ursprüngliche die vocallosen Sylben seien und erst später das e eingescho-

ben! Von dem in den älteren Perioden unserer Sprache in allen diesen Sylben vorhandenen vollen und starken Vocalen, die erst später zu e herabsanken, haben die Herren auch keine Ahnung!

Ohne mich auf Besprechung des einzelnen einzulassen, will ich nur auf das unzweckmäfsige eines solchen Wörterverzeichnisses aufmerksam machen, wie es der Hr. Verf. §. 5. gibt unter der Ueberschrift: „Folgende Wörter sind wegen der Aehnlichkeit ihrer Laute mit einander nicht zu verwechseln.“ Hier werden Wörter aufgezählt, die grösstentheils durch ihre lautliche Beschaffenheit (und sei es nur durch Länge und Kürze) bedeutend von einander unterschieden sind, darunter z. B. míza, mísa; pucí, půjčí; věčný, vděčný; vedro, vědro; věk, vděk u. a. und mit solchen auf eine Linie gestellt die lautlich, d. i. der Aussprache nach allerdings so gut als gar nicht verschieden sind, z. B. kruch, kruh; leb, lep; povězte, pověste; rači, radší; sem, jsem, u. a. wodurch beim Lernenden nur verkehrte Ansichten hervorgerufen werden.

In der Grammatik werden zu den Regeln Beispiele, so wie Stücke zum Uebersetzen in beiden Sprachen gegeben; doch sind die Regeln hier und da lückenhaft; so fehlt z. B. im Zahlwort gar manches, so z. B. die Regel über pul mit dem indefiniten Genitiv der Ordinalzahl (půl páta korce = 4½ Scheffel, půl patého k. aber = ½ Scheffel, nämlich die Hälfte des 5. z. B. in Verbindungen wie: vyměřili žito; první korce byly dobře meřeny; pátý korec ale špatně a právě půl pátého korce jsem dostal, dagegen sind z. B. in der Lehre von den sogenannten unregelmäfsigen Zeitwörtern mehrere unnöthige Paradigmen angeführt, u. s. w. u. s. w. Ueberhaupt zeigt sich im ganzen, besonders auch in der Trennung des in die Formenlehre und in die Syntax gehörigen in dieser wie in den anderen böhmischen Grammatiken kein wissenschaftlicher Sinn; dass man um eine böhmische Grammatik zu schreiben nicht mit der vollständigen Kenntniss des Böhmischen allein ausreiche, sondern noch einen besonderen Beruf für Sprachwissenschaft und sprachwissenschaftliche Kenntnisse besitzen müsse, scheint eine zwar sonnenklare aber dennoch nicht anerkannte Wahrheit zu sein. Dass übrigens auch die vollständige Kenntniss des Böhmischen, die sich also zunächst in der strengen Correctheit der Sprache zeigt, sowohl diesem als manchem anderen Grammatiker abgehe, wird den Gegenstand eines für diese Blätter von einem böhmischen Gelehrten, einem ausgezeichneten Kenner seiner Muttersprache, verheissenen Aufsatzes bilden, weswegen wir von diesem wichtigen Puncte hier völlig absehen. Den Schluss des Werkes bilden Gesprächsformeln und Redensarten sowie einige Leseübungen.

Die Grammatik von Ziak zeichnet sich vor den übrigen durch ein festes, dem Ganzen zu Grunde liegendes Princip aus, nämlich der Hr. Vf. will die Sprache so darstellen wie sie wirklich in Mähren von dem Gebildeteren gesprochen wird Der richtige Griff, den wir schon früher als solchen bezeichneten, nämlich die Vorausnahme des wichtigsten vom

Zeitworte und vom Satze vor die Declination so wie manches andere zeugt von der glücklichen Begabung des Hrn. Verfassers; dagegen fehlen ihm sprachhistorische Kenntnisse oder er verzichtet wenigstens gänzlich auf die aus solchen Kenntnissen zu schöpfenden Vortheile (z. B. für die Unterscheidung des organischen in den Dialekten vom entschieden falschen), woraus sich denn das Factum erklärt, dass die Ziak'sche Grammatik mehr entschieden Gutes und mehr entschieden Tadelnswerthes enthält, als manche andere mehr in principloser Mittelmäfsigkeit zusammengestellte Grammatik. Besonders mangelhaft ist das Deutsch dieser Grammatik, auch sind die Beispiele zum Uebersetzen oft auffallend absurd. Beispiele für beides anzuführen möge man mir erlassen, man braucht darnach im Buche selbst nicht lange zu suchen. Ferner ist der Stoff gar zu wenig systematisch geordnet, zwischen Syntax und Formenlehre ist an keine systematische Scheidung zu denken. Hauptsächlich dem Vorausnehmen des unentbehrlichsten vom Zeitwort ist es zu danken, dass man nach der Ziak'schen Grammatik verhältnissmäfsig leicht dazu kommt, sich wenigstens einigermafsen im Böhmischen helfen zu können; da Ref. das Böhmische zuerst aus dieser Grammatik gelernt hat, so kann er diess ebensowohl mit auf Erfahrung gegründetem Lobe hervorheben, als mit eben so gerechtem Tadel versichern, dass es ihm bei aller Mühe noch immer nicht gelungen ist, die falschen Formen ganz abzulegen, die er sich durch die Ziak'sche Grammatik angewöhnt hatte und die ihm, wenn auch nicht im Schreiben, doch im Sprechen noch gar leicht wider besseres Wissen in den Mund kommen. Dahin gehört z. B., dass im Paradigma der Adjectiva S. 69 é (definit) y (indefinit) als Endung des Nominat. und Accusat. Plur. aller 3 Geschlechter der Adjectiva nach Ziak's Declin. II, III angegeben und erst später nachgetragen wird, dass die männlichen Belebten í, i und die Neutra — «eine Sonderlichkeit» — «in den meisten Büchern, jedoch nirgends beim Volke» á a haben «und schon die angerühmtesten Schriftsteller bleiben oft genug bei pravé, paniny.» Liest man nun noch in den Uebersetzungsbeispielen z. B. v Rakousku jsou dobré vína, ve Slezku dobré piva (S. 63) so wird kein Anfänger zweifeln, welche Form er zu wählen hat und sich einen Fehler zur Regel machen, den er später, da er sogar häufig zur Anwendung kommt, nicht leicht wieder ablegen wird. Welche Einsicht in's Wesen der adjectivischen Declination kann überdiess da gegeben werden, wo von denen auf í als erstem Paradigma ausgegangen wird. Aehnliches ganz unhistorisches aus der falschen Analogie der Volkssprache hervorgegangenes findet sich auch sonst noch im Buche, so z. B. die Endung —ějí für die 3. Plur aller Zeitwörter auf — íti, ěti, was grundfalsch ist; da diese Endung organisch nur einer gewissen Classe von Zeitwörtern zukommt; hier musste der Hr. Verf. entweder dem Neuböhmischen unterrichteter Schrifsteller folgen, welches für das altböhmische — jáť (áť) —í und für das altb. — ějúť — ějí hat, oder seinem Principe getreu dem mährischen Dialekte, der für erstere Form — jou für letztere — ějou orga-

nischerweise haben muss; das nur gewissen Zeitwörtern zukommende zwischen Stamm und Endung gesetzte ě auf alle zu übertragen, die in der ersten Pers. Sing — im haben, ist ein arger Verstoss gegen den Organismus der Sprache. Aber das Volk spricht es! Mit dieser Aegide verficht Herr Ziak nicht nur das wirklich im Volksdialekt organisch erhaltene, sondern eben auch das, was durch falsche Analogie entstand, so z. B. findet sich S. 176 in der Tabelle der sogenannten unregelmäfsigen Zeitwörter neben teku, tluku mru u. s. w. auch teču, tluču, mřu, ganz unorganische Formen, S. 412 františkán, jsa pohnutý, Fehler, vor denen man erschrickt; ferner uposlehnul zapomenul u. s. w. für das richtigere uposlechl, zapomněl u. s. w. Vom Supinum erinnere ich mich nicht etwas bei Ziak gelesen zu haben, auf der Conjugationstabelle S. 173 fehlt es. Freilich folgt diess aus dem oben berührten Principe, denn das Volk kennt nur die eine Endung auf -t oder -ť, und Hr. Ziak selbst bedient sich der ersteren fast ausschliesslich. Doch gehört diess schon mehr in's Capitel von der Correctheit und möge also von der uns hier beschäftigenden allgemeinen Charakteristik ausgeschlossen bleiben. Ausser Beispielen zu den einzelnen Regeln enthält das Werk noch deutsche Uebersetzungsbeispiele mit Bezug auf die §§. der Grammatik, eine Sammlung von Redensarten und Sprichwörtern, Gespräche und böhmische Lesestücke ohne Glossar, nur mit Angabe der Uebersetzung einiger Wörter unter dem Texte. Den Schluss macht ein Anhang über die Ableitung der Substantiva und Adjectiva. —

Ueber Burian's Sprachlehre ist schon in der früheren Abhandlung in Kürze die Rede gewesen. Auch hier ist die Trennung von Syntax und Formenlehre nicht gehörig durchgeführt, diess ist überhaupt nirgends, auch nicht bei Tomíček geschehen. Den einzelnen Regeln sind Uebersetzungsstücke in beiden Sprachen beigegeben, den Schluss bildet eine Sammlung der unentbehrlichsten Wörter und Stücke zum Lesen und Übersetzen ohne Glossar. Eine Einleitung mangelt allen hier besprochenen Grammatiken. Wie der Hr. Verf. dazu gekommen diese Grammatik zu schreiben und dass ihm eine wissenschaftlich-philologische Bildung eigentlich abgehe, wird in der Vorrede gesagt. Erwägt man, dass sein Werk schon 1838 erschien, als ihm die Grammatiken von Dobrowský, Nejedlý, Trnka und Waněk und Franta vorlagen, so kann man ihm das Lob nicht versagen, aus diesen Werken ein wesentlich vollständigeres, den praktischen Bedürfnissen der Deutschen mehr entsprechendes Buch unter Hinzugabe manches neuen zusammengestellt zu haben und so einen entschiedenen Fortschritt in der Literatur der böhmischen Grammatik für Deutsche zu bezeichnen. Der Hr. Verf., welcher selbst keinen Anspruch auf Originalität macht, zeigt sich durchweg als einen verständigen Mann und hat ein Werk geliefert, das seinen Nachfolgern gar sehr zu Statten gekommen ist. Einzelne Uncorrectheiten finden sich auch bei ihm (das Supinum z. B. fehlt auch hier im Paradigma des Zeitwortes von Formen wie vedv, vrhv war schon die Rede), doch un-

vergleichlich weniger als z. B. bei Ziak, der wirklich unglaublich incorrect ist, und es hat sein Buch auch nicht das fabrikmäfsige Ansehen des Konečný'schen. Schon früher haben wir unsere Ansicht dahin ausgesprochen, dass wir dieses Werk für deutsche Anfänger relativ am meisten empfehlen möchten (Hrn. Tomíčeks Grammatik enthält keine Uebersetzungsbeispiele), freilich geht ihm die von Ziak getroffene Anordnung ab, sonst aber hat er namentlich im Zeitworte seine unbestreitbaren Vorzüge durch die grössere Uebersichtlichkeit der Anordnung.

Wesentlich von allen im bisherigen besprochenen geschieden durch Correctheit und die mehr historische Behandlung der Sprache ist die Grammatik von Tomíček. Obgleich für Deutsche bestimmt, ist sie doch in der vorliegenden Form (ohne Uebersetzungsbeispiele) nicht für den Anfänger; obschon sie nicht eine blosse Uebersetzung der böhmisch geschriebenen Grammatik desselben Hrn. Verf.'s ist, sondern mannigfache Umarbeitung erfahren hat, so trägt sie doch noch von jener vorausgegangenen Bearbeitung deutliches Gepräge an sich. Eben weil dieses Werk nicht für die ersten Bedürfnisse des Anfängers geschrieben ist, hätten wir ihm um so mehr eine strenger wissenschaftliche Abtheilung der einzelnen Theile der Grammatik — Lautlehre, Wortbildung, Formenlehre, Syntax — gewünscht, als wir hier vorfinden. In unserem früheren Artikel (1850 H. X) sprachen wir uns über die diesem Werke zu Grunde liegende böhmische Bearbeitung bereits aus; hier möge uns verstattet sein noch einzelne Puncte, die deutsche Bearbeitung betreffend, nachzutragen.

Das in Anwendung gebrachte Deutsch lässt manchem gerechten Wunsche Raum; besonders häufig findet sich in diesem wie in anderen Sprachwerken der bei Slaven häufige unrichtige Gebrauch des Artikels: das Wort — ist des männlichen u. s. w. Geschlechtes (mužského pohlaví) im Deutschen sagt man bloss: ist männlich, weiblich, sächlich, höchstens männlichen u. s. w. Geschlechtes, nie aber mit dem Artikel. — Slavismen, wie S. 43. 3. 2. v. u. «weder» (ani) für «auch nicht;» §. 283 die böhmische Sprache rühmt sich mit einer freien Wortfolge (slavischer Instrumental) u. dgl sind ebenfalls nicht gar selten zu finden. Wendungen, wie z. B. S. 27: «damit wollen wir aber nicht sagen, dass man beim Erlernen der böhmischen Sprache schon im Schilfe sitzen und seine böhmische Flöte pfeifen könnte» u. dgl. dürften in einem rein wissenschaftlichen Werke vielleicht besser vermieden sein.

Mit Vergnügen sahen wir den Wegfall der mechanischen pravidla pravopisu der böhmischen Ausgabe und anstatt derselben gleich in der Vorrede die Wahrheit ausgesprochen: «dass man nichts begreift, wenn man nicht weiss wie und warum etwas entsteht.»

Die Eintheilung der Laute in breite und enge «deshalb, weil zur Aussprache der breiten der Mund breiter geöffnet werden muss, als zu der engen» ist aus eben diesem Grunde nicht passend, gerade umgekehrt werden die i und e Laute mit breit geöffnetem Munde gesprochen; man

spreche nur i und dann etwa u um diess sogleich wahrzunehmen: warum nicht wie andere Schriftsteller (Šafařík, Miklosich u. a.) hart und weich? Warum ferner gedehnt und geschärft für die in aller Welt gangbare Bezeichnung lang und kurz? Andere Bedenken hinsichtlich der Lautlehre kann ich füglich übergehen, da ich meine Ansicht gerade über diesen Punct oben ausführlich entwickelt habe, eben so ist bei der Besprechung von Konečný von den sein sollenden sylbebildenden deutschen l und r (§. 9 bei Tom.) die Rede gewesen. Ueber die Genusregeln und die Anordnung der Declination haben wir uns schon früher ausgesprochen. S. 18 liesse sich (gehört freilich eher in die Wortbildung) vielleicht zusetzen: Feminina und daher auf ť ausgehend sind alle bei denen -sť Endung ist, Masculina und auf hartes t ausgehend alle bei denen -st zum Stamme gehört (host, výhost, uhostiti, nerost [rostu]) u. s w. Recht ist es und lobenswerth, dass der Hr. Verf. ť und ď schreibt, wo es Geschichte und Organismus der Sprache und Aussprache des Volkes fordern.

Endung für Casus (S. 28 ff., S. 29 heisst es sogar: das ist der Hauptbegriff dieser zwei Endungen) ist nicht wohl gewählt. Die Endung ist nur das äussere Zeichen der Casus, sie kann ganz fehlen (duby z. B. ist Nom. Acc. Instr. plur.). Auch die Eintheilung der Casus nach den tautologischen Fragen: wer, wessen etc. dürfte besser wegbleiben. S. 32 nach l, s, z heisst die Locativendung nicht e «weil in diesem Falle die Aussprache des ě seit Jahrhunderten vernachlässigt wurde,» sondern weil j von ě mit diesen Lauten verschmilzt, mit den Labialen aber nicht.

§. 40. Von der Formation des Genitives hängt nicht die der übrigen Casus ab; diese Ausdrucksweise führt zu einer falschen Vorstellung, es ist rein zufällig, dass der Genitiv zuerst gesetzt wird in der Aufzählung der unter einander coordinirten cass. obliqui. Besser hiesse es: die in den und den Cass. vorkommenden Aenderungen sind bei der Bildung des Genitivs schon zur Sprache gekommen, oder welche Wendung sonst dem Verf. beliebt. Die Regel S. 35, dass das Auslassen des e in den cass. obl. nur von der Aussprache abhänge, rein phonetischer Natur sei, ist nicht richtig, die Ursachen sind oft ganz andere, die dem Hrn. Verf. sogleich einfallen werden, wenn er an ocel ocele, orel orla, kotel kotla, učitel učitele, leden ledna, kořen kořene und an's Altslavische denkt (denn die Weichheit des letzten Consonanten ist nicht allein maßgebend). S. 37, §. 41. decus decoris ist nicht richtig gewählt; ŭs und ōris haben gleiche Quantität. Schon in der Lautlehre hätte der Hr. Verf. darauf hinweisen müssen, dass die Länge von o, ů ist, und nun fällt das Ganze einfach unter die Gesetze von der Dehnung und Kürzung, wie sníh, sněhu und vieles andere. — Warum werden §. 50 die Leute, die den abscheulichen Germanismus vidím vojáci u. dgl. sich zu Schulden kommen lassen, «kindisch» gescholten? Solche Fehler können doch ganz gesetzten Personen passiren.

§. 79. Da es gar keine einsylbigen Wörter auf -ice gibt, so wäre einfach zu schreiben: die Wörter auf ice u. s. w. Doch lasse ich das Be-

sprechen alles Einzelnen, es würde zu weit führen, und ich wollte nur dem Hrn. Verf. an ein paar Beispielen zeigen, dass in einer künftigen Ausgabe doch noch manches zu ändern sein dürfte, worin übrigens derselbe mit mir vollständig übereinstimmen wird. Nun noch ein paar Bemerkungen. Dass (§. 142) s und k der Endung sky demonstrative Laute seien, dafür dürfte der Hr. Verf. gewiss keinen stichhaltigen Grund haben *). — §. 180. pûl páta u. dgl. ist stets durch «halb fünf, halb sechs» etc. statt durch «fünfthalb» u. s. w. übersetzt, ein für den Deutschen rein unverständlicher Slavismus. Der Unterschied von pûl páta und pûl patého hätte angegeben werden dürfen, da er in einer für den Anfänger lehrreichen Weise den schönen Unterschied der bestimmten und unbestimmten Declination erklärt. §. 227, S. 176: «das in den slavischen Sprachen chamäleonartige j wird in der siebenten Form in v verwandelt (kryji, pokrývám a. t. d.)» ist eine zu grundfalschen Ansichten führende Bemerkung; j und v gehen nie in einander über, jenes j gehört ja auch gar nicht zum Stamme des Verbums, sondern ist nur Zeichen des Präsens u. s. w. Besonders schätzenswerth sind in diesem Werke die ausführlichen Beispielsammlungen für die einzelnen Spracherscheinungen. Ob indess die angeführten Beispiele alle durch hinreichende Auctorität gedeckt sind und nicht manche einem Analogieschluss ihre Existenz verdanken, vermag ich nicht zu untersuchen, gegen einzelnes ist mir indess vielleicht gerechter Zweifel aufgestiegen. Was das Zeitwort betrifft, so bin ich allerdings nicht einverstanden mit der Anordnung, die der Hr. Verf. getroffen, indess würde die Ausführung und Rechtfertigung unserer Ansicht viel zu weit führen. Nur soviel sei in Beziehung auf einen Punct gesagt, dass es wohl endlich an der Zeit wäre, das slavische Zeitwort vom Streckbette der lateinischen Grammatik zu erlösen und seine ihm eigenthümlichen Formen dieser Eigenthümlichkeit gemäfs zu behandeln.

Da oben schon mehrfach im allgemeinen von der Grammatik des Hrn. Tomíček die Rede war, und der eifrig weiter forschende Hr. Verf. gewiss selbst manche uns noch bleibende Bedenken in den nächsten Ausgaben beheben wird, so schliessen wir unsere ohnediess schon über die Gebühr ausgedehnte Anzeige mit dem lebhaften Wunsche, es möge sein und anderer reges Streben auf dem Felde der böhmischen Grammatik recht bald durch das Erscheinen eines, auch der strengsten Kritik Trotz bietenden Sprachwerkes gekrönt werden.

*) Wie es sich mit der Endung ský oder eigentlich -jský verhält, davon wird wohl in einem der folgenden Hefte der «Zeitschr. für vergleichende Sprachforschung» die Rede sein, worauf ich mir im voraus zu verweisen erlaube.

Prag, am 28. Februar 1851.

A. Schleicher.

Bemerkungen über die Aussprache der griechischen Diphthonge.

Da es unleugbar ist, dass die Aussprache des Griechischen überhaupt selbst im Alterthume, nicht nur zu verschiedenen Zeiten, sondern auch in verschiedenen Theilen und bei den verschiedenen Stämmen Griechenlands eine verschiedene war, so darf es am wenigsten befremden, dass die Mischlaute der griechischen Sprache und namentlich die Diphthonge in verschiedener Weise gesprochen wurden. Man unterschied sogar eigentliche und uneigentliche Diphthonge, *κυρίως* und *καταχρηστικῶς διφθόγγους*, und verstand unter jenen solche, in welchen beide Vocale kurz sind, *αι*, *αυ*, *ει*, *ευ*, *οι*, *ου*, unter diesen diejenigen, in denen der erste Vocal lang ist, *ᾳ*, *ῃ*, *ηυ*, *υι*, *ῳ*, *ωυ*, welche Unterscheidung gewiss auch allgemein eine grundsätzliche Verschiedenheit der Aussprache bedingte. Der Hauptunterschied in der Aussprache bestand darin, dass die einen den Diphthong wie einen einzelnen Laut aussprachen, während andere die beiden Bestandtheile des Mischlautes in der Aussprache deutlich vernehmen liessen; die erstere Weise vertheidigte bekanntlich Reuchlin, so wie er sie bei den Neugriechen fand, welche die Diphthonge *ει* und *οι*, sowie auch *η* und *υ* gleichmäfsig meistens wie *ι* aussprachen, das *υ* der Diphthonge aber in den Laut von *f* übergehen liessen; die andere Weise lehrte Erasmus, der jedoch, wie dieses auch bei den alten Griechen selbst geschehen ist, als grundsätzliche Bedingung aufstellt, dass in der Aussprache der beiden Laute keine Pause entstehen dürfe, sondern dass dieselben gleichsam geschleift, zwar beide vernehmlich, doch unmittelbar miteinander ausgesprochen werden. Das Gemeinsame der beiden verschiedenen Aussprachsweisen war immer die volle Einsylbigkeit des Diphthonges, welche auch in der Natur des Diphthonges nothwendig begründet zu sein scheint. In neuerer Zeit hat man vielfach angefangen, in der Aussprache auch diese zu zerstören und z. B. *ει*, ohne das Zeichen der Diäresis, doch so auszusprechen, dass zwischen *ε* und *ι* eine Pause entsteht, also zweisylbig. Man wird vielleicht die Zweisylbigkeit nicht zugeben wollen, aber sobald jeder Selbstlaut für sich gehört und auch für jeden der beiden in der Aussprache angesetzt wird, hören die

beiden Laute auf ein Mischlaut, ein Diphthong, zu sein, und die Zweisylbigkeit derselben ist vollständig vorhanden. Ja ich glaube noch mehr verlangen zu dürfen, dass nämlich, eben weil es ein Mischlaut, ein *δίφθογγος* ist und nicht mehr *δύο φθόγγοι*, auch jeder einzelne Laut in der Aussprache nicht rein für sich, sondern beide nur in ihrer Mischung vernommen werden, dass ein jeder also in dieser Verbindung von seiner eigentlichen Natur etwas aufgebe, weil bei völliger Erhaltung der Selbständigkeit beider Elemente die von allen als nothwendig anerkannte Einsylbigkeit nicht wird bestehen können. Diese vollständige Einsylbigkeit ist es auch, die ich in den nachfolgenden Bemerkungen als begründet in der Natur der Sache, was durch mannigfaltige Erscheinungen und Erwägungen sich bestätiget, als allgemein bei den Griechen und als nothwendig zu erweisen suche, ohne vorläufig auf andere Seiten des Streites über die Aussprache der Diphthonge mich einzulassen.

Betrachten wir zunächst die allgemein anerkannte und feststehende Unterscheidung der Verbindung zweier zu einem Diphthong vereinbarlicher Vocale mit dem Zeichen der Diäresis von jener ohne dasselbe, so müssen wir zugeben, dass, wo dieses Zeichen fehlt, wo somit die zwei Vocale nicht getrennt werden sollen, die Diäresis auch ganz wegzufallen hat (man verzeihe mir diese scheinbare Tautologie, ich kann eine solche hier kaum vermeiden); spricht man aber die Vocale mit doppeltem Ansatz aus, mag dieser auch noch so schnell geschehen, und mögen die beiden Vocale auch noch so eng sich aneinander reihen, so findet doch immer eine Diäresis statt, und die Einsylbigkeit ist daher zerstört. Werden aber einmal die Vocale in der Aussprache getrennt, so muss man sie auch am Ende einer Zeile trennen und den zweiten auf die folgende übertragen können. Wer aber würde sich einfallen lassen, bei Wörtern wie z. B. *Ποσειδῶν*, *Εὐρώπη* diess zu thun, und bei Abtheilung derselben auf zwei Zeilen *Ποσε-ιδῶν*, *Ε-υρώπη* zu schreiben.

Für die völlige Verschmelzung und Einsylbigkeit zweier zu einem Diphthong vereinigter Vocale spricht unzweifelhaft vor allem der Doppellaut *ου*, für den die Griechen sogar ein einfaches Zeichen zu setzen pflegten. Auch für andere Mischlaute hatten sie solche Zeichen, und wenngleich für einige Diphthonge derlei Misch-

zeichen ihnen fehlten, so ist diess doch kein Grund, um daraus eine andere Natur der übrigen Diphthonge zu folgern.

Die Aussprache der Diphthonge, in welcher beide Vocale vollständig neben einander gehört werden, mit offenbarer Zweisylbigkeit, ist besonders störend im Verse, indem der erste Vocal keineswegs als Vorschlag betrachtet werden kann, wie etwa das ε häufig im ionischen Genitiv *εω* und *εων*, z. B. Hom. Od. III. 278, wo am Schlusse des Verses *ἄκρον Ἀθηνέων*, das ε bloss ein vorschlagendes ist.

Erwägung verdient auch die gleichmäfsige Behandlung der Diphthonge in anderen, zumal verwandten, Sprachen, so wird z. B. im Deutschen nicht E-iland, sondern Ei-land, im Lateinischen nicht *la-udo*, sondern *lau-do* gesprochen.

Zum Belege für meine Ansicht glaube ich ferner anführen zu können, dass bei ᾱ, η und ω das nachfolgende ι sogar untergeschrieben wird und in der Aussprache verschwindet; wenn dieses bei vorhergehenden kurzen Vocalen nicht geschieht, so hat diess seinen Grund einfach darin, dass die kurzen Vocale gegen das ι nicht so überwiegen können, wie dieses bei den gedehnt auszusprechenden Vocalen ᾱ, η und ω der Fall ist.

Hierzu kommt die, besonders im feinen attischen Dialekte, gesetzliche Contraction und Krasis zweier und mehrerer Vocale, die bei derjenigen Aussprache, die den einzelnen Vocalen ihre volle Selbständigkeit lassen will, blosser Name wäre, für den die entsprechende Ausführung fehlte. Was in dieser Beziehung dem ionischen Dialekte zu fehlen scheint, findet sich durch die gefällige Beweglichkeit und Mannigfaltigkeit der Formen desselben reichlich ersetzt.

Endlich stösst man auf bestimmte Zeugnisse der Alten, welche die volle Einsylbigkeit der Diphthonge, ungeachtet anderweitiger Verschiedenheit der Aussprache, über allen Zweifel erheben; zunächst bei ***Eustath. ad Hom. Il. E p. 511***, der folgendes aufstellt: *ἰστέον δέ, ὅτι τὸ ε̄ (= η) στοιχεῖον εἶ ἔλεγον οἱ παλαιοὶ προστιθέντες τὸ ι, ἵνα τῇ διὰ διφθόγγου ἐκτάσει δύνωνται περισπᾷν καὶ αὐτό, καθὰ καὶ τὰ ἄλλα στοιχεῖα. Τοιοῦτον δὲ ποιοῦσι καὶ ἐπὶ τοῦ μικροῦ ο̄ · καὶ ἐκεῖνο γὰρ διὰ τὴν αὐτὴν αἰτίαν οὖ λέγουσιν.* Wir sehen hieraus, dass lange einfache Vocale den Diphthongen gleich geachtet werden, was

unmöglich wäre, wenn Diphthonge irgend eine Trennung der Vocale in der Aussprache zuliessen. Eustathius bezeugt in der obigen Stelle ferner, dass die Alten lange Vocale mit zwei kurzen Vocalen bezeichnet haben, um sie — *περισπᾷν* — circumflectiren zu können, weil nämlich im langen Vocale eigentlich auch zwei kurze enthalten gedacht werden, was in der Metrik durch die zwei *morae* der langen Sylbe bezeichnet wird, und weil ja auch häufig zwei kurze Vocale durch Mischung in einen langen vereinigt werden; das *περισπώμενον* ist ferner ebenfalls als aus zwei vereinigten Zeichen, *acutus* und *gravis*, entstanden zu betrachten, und wie die Zeichen zweier Vocale bei der Mischung in eines vereinigt worden sind, so ist aus den vereinigten Vocalen auch ein Mischlaut entstanden, der in der Aussprache nicht wieder in seine Elemente aufgelöst und zweisylbig werden darf.

Ueberdiess hat ein Epigramm des Callimachus sich erhalten, aus dem wir ersehen, dass, wenigstens zu seiner Zeit, die Aussprache der Diphthonge entschieden zur Gleichstellung derselben mit einem einfachen Laute sich hinneigte, was mit jenem Zeugnisse des Eustathius übereinstimmt und jedenfalls die volle Einsylbigkeit der Diphthonge beweist; das Epigramm (Nr. 30) lautet:

Λυσανίη, σὺ δὲ ναίχι καλὸς, καλός· ἀλλὰ πρὶν εἰπεῖν
Ὧδε σαφῶς, ἠχώ φησί τις, ἄλλος ἔχει.

Auf das Wort *ναίχι* ruft hier das Echo *ἔχει*, also *αι* gibt es wieder mit *ε*, und *ι* mit *ει*.

Mit dieser Eintönigkeit der Diphthonge stimmt auch die Wahrnehmung zusammen, dass in vielen griechischen Wörtern, die in das Lateinische übergegangen sind, gewisse Diphthonge, wie *ει*, *ου* durch einen einfachen langen Vocal vertreten werden, z. B. *Μοῦσα*, *Musa*, *Μήδεια*, *Medea*, *Ἀτρείδης*, *Atrides*, *Ἀλεξάνδρεια*, *Alexandria*, wobei die doppelte Form *ἀνδρεία* und *ἀνδρία* zum Grunde liegt, dass anderen Diphthongen wieder das ebenfalls eintönige lateinische *ae* und *oe* entspricht, z. B. *Μοῦσαι*, *Musae*, *Οἰδίπους*, *Oedipus* u. s. w., alles deutliche Beweise für die volle Einsylbigkeit der Diphthonge bei den Alten.

Ein besonders wichtiges, wenn auch spätes, Zeugniss findet sich in „*Manuelis Moschopuli Cretensis opuscula grammatica*“, in denen namentlich über die bei den Griechen zu allen Zeiten gebräuchliche Aussprache der Diphthonge ausführlich gehandelt

wird. In der Ausgabe von F. N. Titze (1822), meines Wissens der neuesten von Bedeutung, heisst es S. 24: „αἱ τοίνυν δίφθογγοι αἱ μέν εἰσι κατ' ἐπικράτειαν, ὡς ἐπὶ τῆς ει καὶ τῆς ῃ καὶ τῆς ῳ καὶ τῆς ᾳ, ἀνεκφώνητον ἐχούσης τὸ ι· τοῦ γὰρ ἑνὸς φωνήεντος ὁ φθόγγος ἐπικρατεῖ καὶ αὐτὸς ἐξακούεται, ὡς Νείλῳ, Ἑλένῃ, Μηδείᾳ · αἱ δὲ κατὰ κρᾶσιν, ὡς ἐπὶ τῆς ου καὶ τῆς αυ, καὶ τῆς ευ· ἄμφω γὰρ συγκρινόμενα μίαν ἀποτελεῖ φωνήν, ὡς οὗτος, αὐτός, εὔχου·" — Moschopulus zählt also das ει noch zu denjenigen Diphthongen, in welchen ein Laut überwiegend erscheint gegen den anderen; die Aussprache desselben muss also wie die eines langen *e* oder η angenommen werden, womit übereinstimmend Eustathius (a. o. O.) sagte: „ὅτι τὸ ε̄ στοιχεῖον εἶ ἔλεγον οἱ παλαιοί." Moschopulus nennt ferner noch eine dritte Art von Diphthongen: „αἱ δὲ κατὰ διέξοδον, ὡς ἐπὶ τῆς ηυ καὶ τῆς ωυ καὶ τῆς υι· ἐπὶ τούτων γὰρ χωρὶς ἀκούεται τοῦ ἑνὸς φωνήεντος ὁ φθόγγος, ηὔλουν, ὠὐτός, υἱός. Ἡ ἐκφωνοῦσα δὲ τὸ ι αι δίφθογγος καὶ ἡ οι οὔτε κατ' ἐπικράτειάν εἰσιν, οὔτε κατὰ κρᾶσιν, ἀλλ' οὐδὲ κατὰ διέξοδον· κ. τ. λ." Der Verfasser will also αι und οι durchweg wie *ae* und *oe* ausgesprochen wissen; viele sprechen jedoch das αι annähernd wie ει und das οι annähernd wie ευ, aber entschieden einsylbig, wie es jedenfalls sein muss. Dass die Griechen das ηυ, welches durch Augmentirung aus ευ oder αυ entstanden ist, ebenso das seltene ωυ etwas gedehnter als die übrigen Diphthonge gesprochen, darf unbeschadet des aufgestellten Grundsatzes zugegeben werden; beide werden auch, ebenso wie υι den uneigentlichen, καταχρηστικῶς διφθόγγοις, beigezählt.

Wien, im Februar 1851.

Al. Capellmann.

Zweite Abtheilung.

Literarische Anzeigen.

Kleine lateinische Sprachlehre zunächst für die untern und mittlern Classen der Gymnasien bearbeitet von Dr. Ferdinand Schultz, Director des königl. kathol. Gymnasiums zu Braunsberg. 8. Paderborn, Ferd. Schöningh's Buch- und Kunsthandlung. 1850. IV u. 212 S. *) — 12½ Ngr. = 45 kr. C. M.

Die vorliegende Grammatik ist, dem Titel zufolge, zunächst für die unteren und mittleren Classen der Gymnasien bestimmt, dürfte aber, wie der Hr. Verf. am Schlusse der Vorrede sagt, auch den Schülern der oberen Classen zur Wiederholung, namentlich der Syntax, nicht unwillkommen sein. Dem ersten und eigentlichen Zwecke gemäfs soll sie demnach zuvörderst das, was für den ersten Anfänger gehört, zugleich aber auch das für die nächst höhere Stufe erforderliche (durch den Druck unterschieden) enthalten. Ueber den Umfang des Gegenstandes für die erste sowohl, als für die zweite Stufe ist man im allgemeinen einig; nicht so genau lässt sich in Bezug auf Einzelheiten die Gränze ziehen. Darum ist es ohne Zweifel zweckmäfsig, durch Darbietung des gesammten Stoffes für beide Stufen in einem Buche dem Lehrer die unbehinderte Freiheit zu gewähren, diese Gränze nach dem jeweiligen Bedürfnisse des Unterrichtes selbst zu bestimmen; selbst abgesehen davon, dass durch Absonderung auch den Schülern wenig gedient ist, die nach Durcharbeitung des ersten Buches in ein zweites sich finden müssen, in welchem sie eigentlich doch nur den Inhalt des ersten Buches mit einigen Zusätzen gekauft haben.

Nebst der Begränzung des Stoffes ist die zweite gleich unerlässliche Forderung an ein solches Lehrbuch eine das leichte und schnelle Verständniss möglichst fördernde Darstellung des Gegenstandes; denn die Aufgabe ist, den Schülern die Elemente der lateinischen Sprache beizubringen; je

*) Putsche's lat. Gramm. hat XXIV. 330 S.

leichter, schneller und sicherer dieses geschieht, desto besser, und darum ist dasjenige Buch das beste, welches den leichtesten und kürzesten Weg dazu weist. Der Hr. Verf. der in der Rede stehenden «kleinen lateinischen Sprachlehre» gehört zu den Männern, welche von Schulerfahrung und richtiger Einsicht geleitet den geraden ebenen Weg gehen, und es verschmähen, auf Irrgängen durch holperige Krümmungen das Ziel zu suchen. Er gibt, ohne Umschweife stets die Sache erfassend, das nöthige, und gibt es ohne Zerstückelung durch angehängte Zugaben und untergesetzte Noten so, wie man es Anfängern zu geben hat: einfach und kurz, bestimmt und deutlich, in angemessener Eintheilung und leicht überschaulicher Ordnung; während in Putsche's Grammatik (die ich erwähnen muss, weil sie an vielen unserer Gymnasien eingeführt ist) diese präcise Kürze und lichtvolle Uebersichtlichkeit öfters vermisst wird.

Ohne gelehrte Einleitung über Sprache und Sprachlehre fängt der Hr. Vf. sein Buch nach einer ganz kurzen Vorrede sogleich mit der Ueberschrift des ersten Theiles «*A*, die Formenlehre» an, deren erstes Capitel in einem §. von den Buchstaben handelt, mit Angabe des Unentbehrlichen über grosse Anfangsbuchstaben, Sylbentrennung und Aussprache. — Das zweite Capitel zählt, ebenfalls mit einem §., die Wortarten auf, ohne Definition, nur mit einigen Beispielen. Ganz richtig. Der Schüler kennt die Redetheile von der Hauptschule her, und der Lehrer ist da, zu fragen und zu berichtigen, was ein Hauptwort u. s. w. sei. Nichts ist in Lehrbüchern für Anfänger mehr zu missbilligen, als breite oder ewig wiederholte Begriffserklärungen, die der Schüler nach Anschauung des Concreten unter Anleitung des Lehrers leicht selbst sich bildet oder doch auf dessen Angabe leicht merkt; die Definition gilt dann für das wesentliche, die Sache aber wird übersehen, und die Folge ist leidiges Memoriren. Dass übrigens das Buch nur das Gerippe enthält, welches durch den Vortrag des Lehrers erst Fleisch und Blut und Leben empfangen muss, versteht sich von selbst; das was der Lehrer zu sagen hat, in das Buch setzen, heisst ebenfalls die Bahn zum Auswendiglernen eröffnen. In dieser Beziehung wusste der Hr. Vf. die Auswahl des Nöthigen so sicher zu treffen, wie meines Wissens keiner.

Das 3. Capitel gibt in vier kurzen §§. das Nothwendigste vom Geschlechte der Wörter, darunter insbesondere die Hauptregeln vom Geschlechte der Substantive, wobei auch die bekannten Gedächtnissverse (8 Zeilen) nicht fehlen. Ueber diese nun allgemein in die Sprachlehre aufgenommenen Kinderverse (dergleichen auch weiterhin bei der Declination eingestreut sind) mag man immerhin einer anderen Ansicht sein; ich gestehe, dass ich kein Verehrer derselben bin, nicht als ob sie etwa schwer zu merken wären, aber sie können leicht zum gedankenlosen Recitiren verleiten; vom Standpuncte der lateinischen Prosodie sind sie unbedingt zu verwerfen. Wahr ist es allerdings, dass eine grössere Anzahl von Wörtern auf diese Art dem Gedächtnisse eingeprägt unaustilgbar haftet. — Trefflich wird die im §. 6. gegebene kurze Bemerkung über das Geschlecht der Adjective in den beigefügten Beispielen ohne weiteren *Zusatz* zugleich auf die attributive Ver-

bindung ausgedehnt, und dadurch dem Schüler viel Schweiss bei kostbaren Regeln und mühsamen Fragen erspart.

Das vierte Capitel enthält in drei §§. allgemeine Vorbemerkungen zur Declination und eine Tabelle der Endungen mit Bezeichnung des Zeitmafses derselben. Übrigens ist bei allen Wörtern das Zeitmafs der vorletzten Sylbe mit Ausnahme dessen, was aus dem früheren bekannt sein kann und soll, vom Anfange an durchaus angegeben; und es bedarf nur am rechten Orte der Andeutung des Lehrers, dass die Schüler neben der richtigen Betonung auch allmählich einen Theil der Prosodie unmerklich mitlernen.

In den sechs folgenden Capiteln werden auf 34 Seiten die einzelnen Declinationen abgehandelt, mit richtiger Unterscheidung dessen, was sogleich auf der ersten Stufe zu nehmen, und was auf die zweite zu verschieben ist. Jeder Declination sind die Geschlechtsregeln, eine Anzahl Wörter zur Uebung und einige Uebungsaufgaben beigegeben, und die Beugung und Uebereinstimmung der Adjective ist sowohl bei der Declination als bei den Wörtern und Aufgaben zur Uebung sehr zweckmäfsig berücksichtiget. Sehr gut hat der Hr. Verf. gethan, dass er die dritte Declination nicht (wie Putsche u. A.) durch Zerreissung der Paradigmen nach den gleichsylbigen und ungleichsylbigen Wörtern und dem Charakter der letzteren den Schülern erschwert hat; diese Unterscheidung, mit der man doch den ersten Anfänger nicht quälen soll, wird der Schüler auf der höheren Stufe aus dem §. 27, der alle Nominativ- und Genitiv-Endungen gibt, mit wenigen Blicken absehen, wenn man ihm sagt, um was es sich handelt. — Bei der 2. Declination konnten die Namen der Bäume, Städte und Länder, welche nicht weiblichen Geschlechtes sind, angeführt werden. Die Form *domui* st. *domi* (S. 36), wenn auch in Handschriften vorkommend, möchte ich doch dem ersten Anfänger vorenthalten.

Die Wörter zur Uebung sind mit Rücksicht auf Geschlecht und Nominativ-Endung in leicht zu überblickenden Absätzen geordnet. Der Uebungsstücke (die Putsche nicht hat) sind nicht so viele, dass dadurch um den Preis der zerstörten Ordnung und verdunkelten Uebersicht ein Lesebuch neben der Sprachlehre entbehrlich gemacht würde; der Verf. gibt nach der 1. u. 2. Declination nur je ein Uebungsstück, zugleich lateinisch und deutsch: nach den übrigen Declinationen je zwei, einen lateinischen und einen deutschen Abschnitt abgesondert. (Darnach weitere Beispiele zu bilden, sind die Wörter da.) Die zwei ersten Uebungen beschränken sich auf nackte Sätze mit *est*, *sunt*, später *erat*, *erant*, und sollen nach des Hr. Vf.'s Absicht den Schülern die Arbeit durch Leichtigkeit lieb machen; hierdurch wird zugleich die Uebereinstimmung des attributiven Adjectivs zur Geläufigkeit gebracht. Die Beispiele zu den drei übrigen Declinationen bestehen in Sätzen mit dem Präsens einiger anderer Verben, die in schon fertiger Form angegeben sind. Der Hr. Vf. nimmt demnach vor der Declination nichts vom Verb vorweg. Es ist diess auch nicht schlechterdings nothwendig, ja käme es auf Einübung der Formen allein an, so wäre es sogar gleichgiltig, ob dieselbe in blossen Worten oder in

Sätzen geschähe; da jedoch mit der Form zugleich ein Inhalt gegeben werden soll, so müssen dazu Sätze gebraucht werden. Ist es nun aber wünschenswerther, dass der Schüler diese Sätze ganz verstehe, als dass er das wichtigste Wort in jedem derselben unbegriffen hinnehmen müsse, so wird auch die Kenntniss einiger Verbalformen schon zu diesen ersten Uebungen nicht entbehrt werden können. Daraus folgt indessen keineswegs, dass diese Verbalformen auch im Buche vor der Declination als fremde Einschiebsel stehen sollen; sie werden, man braucht sich darüber gar keine Sorge zu machen, an ihrer Stelle eben so leicht gefunden, und eben so leicht begriffen und gelernt werden, zumal in diesem Buche, bei der so klaren Uebersichtlichkeit desselben. Das gleiche gilt von den Präpositionen.

Unter den Uebungsbeispielen gefallen mir einige nicht, theils wegen des Inhaltes, theils wegen der Form und des Ausdruckes, nämlich: §. 38 «Viele Menschen werden von dem scharfen Geruche der Blumen geplagt; §. 46. *gaudia glaciei magna sunt*; *multi homines amant spem fallacem* (ist mit Rücksicht auf das Adjectiv unwahr); auf dem Eise haben die Knaben eine grosse Freude; wir loben das schöne Antlitz der zarten Jungfrau; §. 53. *verba patris benevolentiora sunt quam amici*; §. 68. *præceptores vestri multos vestrum laudant* (nicht nur leer, sondern auch unrhythmisch); *homines eos non amant* (die Scheidung der Satzglieder nicht klar); jene Zeit, in der wir spielen, ist kurz.» — Von den Bedeutungen der Wörter scheinen mir folgende theils nicht glücklich gewählt, theils nicht genau gegeben und zu unrichtiger Auffassung verführend: §. 14. *anima candida*, und wegen des Adjectivs *cœna lanta* (wenn nämlich der Schüler zuerst die gewöhnliche Bedeutung lernen soll); §. 47. *litera* der Brief; die Schrift (die Ordnung umzukehren); ferner S. 79. *laniare* zerreissen, 80. *declarare* erklären, *maturare* beschleunigen, 81. *lenire* besänftigen, 88. *arbitrari* glauben, 89. *capere* nehmen, 90. *crepare*, knarren, *increpare* schelten, *satisdare* Bürgschaft stellen, 94. *dedocere* ablehren (S. 149. steht die Bedeutung genauer); 95. *colere* bauen, das Land, ehren, 102. *adigere* zutreiben, 113. *amoliri* abschaffen; S. 126. *recens* kürzlich, *modo* jüngst, *potissimum* am liebsten.

Das 11. Cap. belehrt den Anfänger über die Ausgänge und die Steigerung der Adjective. Ganz richtig wird im §. 50 die Anfügung von *ior* und *issimus* an den Stamm zur Bildung der Gradus verlangt; dagegen konnte im §. 61. die erste Bemerkung von den Adjectiven auf *er* genauer gegeben werden; und strenge genommen ist auch bei der 2. und 3. Bemerkung die Angabe «bilden den Superlativ auf *errimus*, *illimus*,» ungenau. Diese zwei Bemerkungen gibt Putsche bestimmter. Eben so möchte ich nicht sagen, *egenus* bildet, sondern höchstens hat, oder besser entlehnt *egentior*, was auch zu dem Beisatze «vom Particip *egens*» sich richtiger schicken würde. Der §. 52. bringt klein gedruckt einige gute Bemerkungen, die, wenn auch die meisten derselben sonst bei der Satz-

lehre vorzukommen pflegen und zum Theil dorthin gehören, hier doch der Vollständigkeit und der Uebungen wegen am rechten Platze stehen.

Im 12. Capitel von den Zahlwörtern könnte doch noch als Anmerkung zum §. 56. beigefügt werden, was in der grösseren Grammatik des Hr. Vf.'s steht, dass man nur sagt *unus et viginti homines*, nicht *viginti unus homines* oder *homo*; und zum §. 59., dass «zweitens» häufiger *tum, deinde* heisst als *secundo*. Beides fehlt auch bei Putsche.

Das 13. Capitel von den Fürwörtern würde nicht über Gebühr ausgedehnt werden, wenn zu §. 63. die Formen *illic* und *istic*, zu §. 64. *quicum*, zu §. 65. der Unterschied der Bedeutung von *quis* und *qui, quid* und *quod* zugleich mit Hinweisung auf den §. 66., endlich zu §. 67. *nostras, vestras, cujas* beigegeben würden.

Die 14 folgenden Capitel enthalten die Lehre vom Verb, und zwar das 14. Capitel allgemeine Vorbemerkungen, das 15. *sum* mit den zusammengesetzten, das 16. Vorbemerkungen zur regelmäfsigen Conjugation, das 17. die Paradigmen der vier Conjugationen neben einander (bei Putsche nach einander), das 18. Bemerkungen dazu, worauf im 19.—24. die Präteriten und Supinen, dann im 25.—27. die unregelmäfsigen, mangelhaften und persönlichen Verben folgen.

Die Verben werden nach dem *genus activum*, *passivum* und *deponens* unterschieden und das letzte, mit Rücksicht auf seine Form und Bedeutung, «die Mittelform» genannt, allerdings gut, und schon deshalb richtig, weil es zugleich Formen vom Activ hat; obwohl *genus* durch «Form» unrichtig übersetzt ist. Putsche, der dieselbe Eintheilung, nur weitläufiger hat, lässt den lateinischen Ausdruck unübersetzt. Im §. 70. II. ist ein störender Druckfehler: «die *verba passiva* (soll heissen *activa* und *deponentia*) sind entweder *transitiva* oder *intransitiva*.» «Die *intransitiva* oder *neutra*» auch bei dem Hrn. Vf. zu finden, hätte ich von seiner Genauigkeit nicht erwartet; sind denn alle *intransitiva* auch *neutra*? Freilich wenn man dem Begriffe «Thätigkeit» die Becker'sche Ausdehnung geben will, dann hört sogar nicht nur die Unterscheidung der Verben überhaupt auf, sondern es fallen auch noch die Nomina herüber. Es ist aber eine Forderung strenger Richtigkeit, das Verschiedene zu trennen, Gattung und Art zu unterscheiden; und von dieser Seite betrachtet, ist die ganze Eintheilung nicht haltbar, weil sie Bedeutung und Form zusammenwirft; denn man müsste, nachdem man von der Eintheilung in das *genus activum, passivum* und *deponens* ausgegangen ist, wieder die *intransitiva* in *activa* und *neutra* eintheilen. So viel hierüber, nicht gegen den Hrn. Verf., sondern im allgemeinen. Ob man *transitivum*, «zielend» oder «übergehend» übersetzen wolle, kann jedem überlassen bleiben; denn eines ist so richtig, oder, wenn man lieber will, so unrichtig wie das andere; ich möchte jedoch als Regel feststellen, dass man bei der Bedeutung des lateinischen Ausdruckes bleibe, wenn diese den Begriff gibt. — Im §. 71. sollten die drei Modi von den sogenannten Participialien getrennt werden. — Das Verb *sum* ist, wie die gesammte Conjugation, mit

recht zweckmäfsiger Uebersichtlichkeit angeordnet. In dem Beispiele §. 75, «welche auch der anwesende Vater gegeben hat,» wird der Schüler für sich das Wort «anwesend» nicht übersetzen können. — Die Ableitung der Zeiten ist im §. 77. auf die einfachste und für den Anfänger fasslichste Art gezeigt. Bei der (zu rechter Zeit) vorzunehmenden Erklärung der Personal-Endungen §. 78. wird der Lehrer von der klein gedruckten Anmerkung 1. einigen Gebrauch machen müssen.

In den Paradigmen hat es der Hr. Verf. mit Recht vorgezogen, durch Verbindung der Ausgänge mit dem Charakter (*o as at*, *eo es et*, *io is it*) die Verschiedenheit der Flexion in den vier Conjugationen anschaulich zu machen, statt durch Trennung (*o s t* mit vorhergehenden *ama-*, *doce-*, *audi-*,) die Unterschiede zu verdecken (wie Putsche u. A.). Die gründliche Erklärung nach der Andeutung im §. 78. kommt bei der Wiederholung noch ganz gut zurecht. Und hier hat der Schüler bei der Wiederholung nicht einmal etwas «um zu lernen,» was man heutzutage so gewissenhaft durchaus vermieden wissen will. Zweckmäfsig ist zugleich in den Paradigmen die Auslassung des *vi*, *ve* und *v* durch Klammern vorläufig angedeutet. Sollte nicht der Imperativ des Passivs «werde gelobt, werdet gelobt» eingeklammert werden? Und eben so §. 99. «ermahnt habend» (auch bei Putsche). — Das Supin auf *u*, das im §. 290 richtig als nach der Bedeutung passivisch bezeichnet wird (bei Putsche nicht), sollte auch im Paradigma nicht beim Activ stehen. — Anerkennung verdient es, dass das *futurum exactum* seinen bezeichnenden Namen behalten hat; um so mehr befremdet in der Satzlehre §§. 238, 239 das *futurum* 2. (wie bei Putsche). — Der §. 106. gibt die Verben der 3. Conjugation auf *io*. Bei *lacio* und *specio* wäre sogleich auf §. 119, 16, 17 hinzuweisen. — Im §. 170. wird auch die umschreibende Conjugation kurz und passend angedeutet; nur konnte zu *laudaturus sum*, *eram* u. s. w. der früher schon bei dem Particip gegebenen Zusatz «im Begriff» wiederholt werden, weil das «wollen» leicht und erfahrungsmäfsig sehr häufig zu falscher Auffassung verführt. Putsche gibt dazu gar keine deutsche Uebersetzung. — Im §. 116. ist bei *succenseo* über das Supin nichts gesagt. Die Bemerkung §. 117. wäre vollständiger zu wünschen: *caleo*, *careo*, *liceo*, *licet*, *libet*, *jaceo*, *noceo*, *placeo*, *pareo*, *valeo*. Dass *pango* zweimal (§§. 120 und 121) angeführt wird, will mir unnöthig scheinen; ebenso *vello* (119 und 122). *Clango*, *dego*, *ambigo*, *furo*, *glisco*, *hisco* hätten auch noch Platz finden können. — Im §. 132. folgt nach den Inchoativen eine Zusammenstellung der Verben mit gleichen Perfecten und Supinen. — Zu *morior* (§. 135.) fehlt das Particip *moriturus*, zu *nascor nasciturus*, wie im §. 121. *pariturus*. Zu *tollo* §. 140. noch *attollo*, *extollo*. Bei der gut angebrachten Bemerkung (§. 146.) über *cœptus sum* mit dem Inf. Pass. missfällt die Satzform «das Buch hat angefangen geschrieben zu werden.» — Sehr bestimmt und übersichtlich sind die unpersönlichen Verben (§. 154) abgetheilt.

Unter den Adverbien wird *rursus* bei den Zeitadverbien, *rursum* bei denen des Ortes genannt, als ob beide verschieden wären. *Nequaquam* steht zwar seinem Ursprunge nach an der rechten Stelle, doch würde es besser im §. 158. vorkommen, mit Beisetzung der ursprünglichen Bedeutung im Einschlusse. — Die Bildung der Adverbien von Adjectiven und Participien wird auf eine eben so klare als einfache Art gezeigt. Man vergl. z. B. bei Putsche S. 122: «Die Adverbia auf *e* werden in der Regel von Adjectivis und Participiis auf *us* oder er (eine unzulässige Zusammenfassung, da es keine Participien auf *er* gibt, und wegen des folgenden überflüssig) nach der zweiten Declination durch Anhängung von *e* an den Wortstamm gebildet, und zwar von Adjectivis auf *er*, welche das *e* in den *casibus obliquis* ausstossen, mit Ausstossung desselben *e*.» Dafür sagt unser Hr. Verf.: «Von den Adjectiven und Participien nach der zweiten Declination bildet man das Adverb dadurch, dass man das *i* des Genitivs in *e* verwandelt;» und das ist gewiss eben so gründlich, weil ja der (dem Schüler bekannte) Genitiv schon vom Stamme gebildet wird. Wenn ich etwas mit zwei Worten deutlich sagen kann, warum soll ich es mit vier Worten minder deutlich sagen? — *Recens* kann als Adjectiv nicht «kürzlich» heissen. *Statim* konnte im §. 156. wegbleiben, da es 159 steht.

Im 29. Capitel von den Präpositionen möchte ich zu *ob* w e g e n noch die Bedeutung v o r setzen, dagegen u n t e r bei der Bemerkung über die Zusammensetzung weglassen. Ueber *ab* ist zu allgemein gesagt, dass es auch vor Consonanten steht (Putsche sagt über den Abfall des *b* gar nichts). Beispiele über einige Präpositionen, z. B. über *ob*, *penes*, *post*, *secundum*, *versus*, *a*, *de*, *præ*, *pro*, insbesondere über *in*, *sub*, *super* fände ich nothwendig. Nicht minder wünschenswerth wäre im 30. Capitel bei einigen Conjunctionen (*et que atque*, *vel aut*, *sed vero autem*, *nisi si non*) die kurze Angabe des Unterschiedes in der Bedeutung, nebst Beispielen, wie bei Putsche, jedoch mit mehr Präcision). Allerdings hat der Hr. Verf. diese Erklärung richtiger in seine Synonymik verlegt. Gut ist die Bemerkung über den Gebrauch des *ita* und *tam*, und über die Verbindung a l s und w i e, die Putsche nicht gibt. Im §. 170 wird zu unbestimmt gesagt, «*quidem* (bei Putsche nicht zu finden) steht immer nach einem Worte»; von *quoque* wurde im §. 163 die Stelle richtig genannt. Gut ist *ergo* und *igitur* unterschieden.— Ob die Fragewörter (nach der heutigen Sitte) besser bei den Conjunctionen als bei den Adverbien stehen? Die Verneinungswörter (ausser *neque*) sicher nicht.

Die Wortbildungslehre (31. Cap.) gibt in klarer Anordnung das Nothwendige mit treffender Kürze. Im §. 178 konnte der Unterschied zwischen *to* und *us* gezeigt werden, den Putsche anführt.

Wie bei der Formenlehre, so hat der Hr. Verf. auch bei der S a t z l e h r e das Ueberflüssige unterlassen und keine allgemeinen Betrachtungen vorausgeschickt. Die Satzlehre handelt zuerst kurz von der Uebereinstim-

mung der Satztheile, dann vom Gebrauche der Casus, der Tempora, der Modi, des Infinitivs, der Participien, des Gerundiums und der Supina.

«Das Prädicat ist entweder ein Verb oder ein anderes Wort mit einem Verb,» ist richtig gesagt, wegen *hostes prope sunt* u. a.; nur hätte man wohl einige Beispiele dazu erwarten dürfen. — «Das Nomen als Prädicat steht in demselben Geschlecht, derselben Zahl und demselben Fall wie das Subject» ist doch zu allgemein gegeben; das Substantiv vom Adjectiv zu unterscheiden, kann doch wohl keinen Anstand haben. Eine mündliche Bemerkung thut allerdings das Fehlende bald hinzu. — Der §. 109 sagt nur: «Sind zwei Subjecte da, so steht das Prädicat im Plural,» und enthält doch Beispiele wie *ego et pater tuus valemus*; *pater mihi et mater mortui sunt*. Ich bin so weit entfernt, diess zu missbilligen, dass ich vielmehr den Grundsatz, alles das im Buche auszulassen, was der Schüler entweder (wie hier) selbst finden oder doch auf eine blosse mündliche Andeutung hin sehr leicht merken kann, als ein Hauptgebot für Abfassung aller Elementarbücher obenan stellen möchte. Putsche hat hier viel Weitläufigkeit, obwohl er freilich auch einige Bemerkungen über besondere Fälle gibt. — Ueber Adjective ohne Substantive (*multi*, *multa*) konnten wenigstens Beispiele gegeben werden. — Das Beispiel: *Athenae, urbs clarissima Græciæ*, zu einem Satze vervollständiget, würde zugleich die Uebereinstimmung des Prädicats in solchen Fällen anschaulich machen.

Die Casuslehre beginnt mit dem Nominativ, dem der deutlichen Anordnung wegen mit Recht ein eigenes Capitel gewidmet ist. (Putsche mengt die Congruenz bei.) Die hier erwähnte Auslassung der Subjecte *ego*, *tu* u. s. w. ist bereits im §. 73. vorgekommen. Ueber das man wäre, obwohl hinter dem Buche immer der Lehrer zu denken ist, doch zu *rex laudatur* noch ein *laudaris* u. dgl. zu wünschen. Was die Fragen trifft, durch welche die Bedeutung der einzelnen Casus bezeichnet wird, z. B. der Accusativ steht auf die Frage wen? etc. so bin ich der Ansicht, dass dieselben, wie in der mündlichen Rede zur Ergänzung der Gedanken, so in der Grammatik, und zwar am leichtesten, zur Erkennung der Beziehungen und der nach diesen Beziehungen, nicht nach den Fragen, zu bestimmenden Casus führen. Darum finde ich, bevor ein anderer mindestens eben so leicht zur Erkennung dieser Beziehungen führender Weg entdeckt ist, die Fragen als solche durchaus nicht anstössig, nur sollten sie nicht schlechthin zur unmittelbaren Bestimmung der Casus gebraucht werden. Ich würde daher nicht sagen: dieser oder jener Casus stehe auf diese oder jene Frage, sondern: die Beziehung werde durch diesen oder jenen Casus ausgedrückt, und man erkenne die Beziehung durch diese, jene Frage. In dieser Rücksicht kann nach Weglassung des ersten Satzes in jedem dieser Capitel («der Casus steht auf die Frage») die folgende Regel durch eine geringe Abänderung richtig gestellt werden. Die Beziehung allein aber zum Grunde legen und alle Casus zusammenwerfen, wie es dazu an Versuchen nicht fehlt, würde vom Ziele weit abführen. Die Grammatik hat es mit dem Worte zu thun; welche Be-

griffsbeziehnungen durch eine bestimmte (angeschaute) Wortform, nicht aber durch welche Wortformen eine bestimmte (gedachte) Beziehung ausgedruckt wird (wozu die Kenntniss der Sprache bereits vorausgesetzt wird), dem Lernenden zu zeigen, ist ihre nächste Aufgabe. Dies hat denn der Hr. Verf. zum Theil gethan z. B. §. 212. *genitivus quantitatis*, zum Theil aber auch des Ueberblickes wegen mehrere Beziehungen unter einem allgemeinen Gesichtpuncte zusammengefasst z. B. §. 213, und verschiedenartiges getrennt §§. 222, 224, 229.

Neben *adire*, *inire* §. 195. könnte noch *obire* stehen. Die Regel von *posco*, *flagito*, *interrogo* ist nicht genau; sie kann zu *interrogare ab aliquo rem* verführen. — Bei den Städtenamen sind zwar die Präpositionen nach, zu durch den Druck hervorgehoben, doch wäre der Gebrauch der Präpositionen (z. B. *ad*, *prope*, *a*) durch Beispiele anzudeuten; so §. 201 *in illa domo. Alexandriæ*, *urbe*. — Im §. 215. kann sich die 2. Angabe nicht auch auf Eigenthum beziehen, wäre daher zu unterscheiden z. B. *liber est meus*; was freilich ohnehin wörtlich mit dem Deutschen übereinstimmt. Zu *monere* noch *de*. — Bei *interest* fehlt der Zusatz, woran gelegen ist, wovon etwas im §. 270 Bei *causa* im §. 224. wäre auch der Genitiv des Substantivs zu erwähnen; und im §. 238. neben der Zurückweisung auf §. 211. der Unterschied zwischen dem qualitativen Ablativ und Genitiv anzudeuten. Zu §. 231. *libro* und *in libro*. Dass beim Comparativ der Ablativ statt jedes Accusativs mit *quam* stehen dürfe, möchte ich doch dem Anfänger nicht so ohne alle weitere Bemerkung hingeben.

Ueber den Gebrauch der Tempora wird im §. 236 mit wenig Worten so viel gesagt als, die richtige Kenntniss vom Gebrauche derselben im Deutschen vorausgesetzt und die Erklärung des Lehrers hinzugedacht, vollkommen genug ist. Aber die Gefahr der Verirrung wird auch bei dieser Voraussetzung noch immer vorhanden sein, wenn nicht der Begriff jedes Tempus bestimmt gegeben wird Dieser dürfte dem Anfänger am leichtesten deutlich gemacht werden durch Hinweisung auf den Unterschied zwischen der Zeit, in welche die Thätigkeit in Bezug auf den Sprechenden fällt (Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft) und den Momenten der Thätigkeit (Beginnen, Dauer, Schluss). Dazu noch das Tempus (*legi*) der unbestimmten und absoluten Vergangenheit (die Thätigkeit an sich und als momentan bezeichnend). Putsche erwähnt diese Unterscheidung, nach Vorausschickung der gewöhnlichen weitläufigen, für den Anfänger gewiss nichts weniger als leicht begreiflichen Eintheilung in absolute und relative Tempora, nebenher als eine besondere Eintheilung; sie muss vielmehr jeder weiteren Eintheilung zum Grunde gelegt werden, und schliesst eigentlich jede weitere Eintheilung schon in sich Auf diese Unterscheidung zurückgeführt, wird sich jedes Tempus begreifen lassen; denn jedes Imperfect fällt unter den Begriff der Dauer in der Vergangenheit; und jedes Perfect (mit Ausnahme des erwähnten beziehungslosen, mit dem das sogenannte historische zusammenfällt) ist Bezeichnung der in der Gegenwart abgeschlossenen Thätigkeit,

weil es die seit dem Abschlusse bis jetzt fortdauernde Folge der Thätigkeit und somit der mit seiner Wirkung in die Gegenwart hereinragende Schluss der Thätigkeit ist. Mag man sich aber auch hiermit nicht begnügen wollen, so viel bleibt doch gewiss, dass weitere subtile Unterscheidungen, abgesehen von ihrer Unsicherheit, nicht für den Anfänger gehören. Nach dieser Eintheilung nun lässt sich auch die allgemeine Regel von der Zeitfolge., gerade wie es (§. 239) der Hr. Verf. gethan, nur noch kürzer und bestimmter geben: auf das Präsens (*lecturus sum, lego, legi*) und Futur (*lecturus ero, legam, legero*) folgt der Conjunctiv des Präsens (*lecturus sim, legam, legerim*); auf die Präterita (*lecturus eram, legebam, legeram* und *legi* als historisches Perfect) folgt der Conjunctiv der Präterita (*lecturus essem, legerem, legissem*). Diess ist auch zugleich vollständiger, denn *lecturus sim* und *essem* (z. B. bei indirecten Fragen, *quin*) dürfen nicht übergangen werden.

Trefflich ist die Bemerkung, dass in Folgesätzen mit *ut*, so dass, das Tempus vom Hauptsatze unabhängig ist; wünschenswerth wäre noch zur Vergleichung ein Beispiel eines abhängigen Folgesatzes nach *ita*. — Sehr fasslich und übersichtlich wird in den folgenden §§. das Nothwendige über den Gebrauch der Modi gegeben.— Im § 242. ist die 3. Regel treffend, wird aber für den Anfänger einer guten Erklärung bedürfen. — Im §. 246. wäre ein Beispiel von *non quin* beizufügen, im §. 247. *dubito an* zu erwähnen. — Ganz richtig steht im §. 262. *de quo se bene meritum putet;* nur sollte doch die Regel vom Relativsatze in Verbindung mit einem Accusativ mit dem Infinitiv oder mit einem anderen Nebensatze nicht übergangen werden. Putsche hat diese Regel, aber höchst unvollständig. Gut ist die Anmerkung; aber den Unterschied der Bedeutung von *ii qui audiunt* und *auditores* anzugeben, sollte wohl nichts entgegenstehen. Im §. 264. verdient die Angabe des Unterschiedes zwischen dem Imperativ und dem Futur Anerkennung.

Im §. 267. folgt die Lehre vom Accusativ mit dem Infinitiv, der aber in mehreren Beispielen bereits vorweg aufgenommen ist. Die Construction selbst muss daher früher, und zwar, damit §. 192, 7 recht verstanden werde, schon in eben diesem §. erklärt werden. Im §. 268. würde es richtiger heissen: «welche ein Wahrnehmen oder ein Sagen bezeichnen,» statt «ein Wahrnehmen oder Sagen,» weil beides verschieden ist. Angehängt sind einige gute Bemerkungen, von denen die 1. u. 3. bei Putsche fehlen (*persuadere* überreden und überzeugen; *Pythagoram dicunt venisse* von P. sagt man, dass er). Treffend ist im §. 274. die Bemerkung über *memini*. — Die Zusätze von *ut* und *quod* in §§. 275, 276. gehören zwar strenge genommen nicht her; indessen gibt das den abhängigen Satz einleitende dass von selbst dazu Anlass; dieser wäre denn auch gerade zu nennen, statt der etwas seltsamen Einleitung: «der Accusativ mit dem Infinitiv ist wohl zu unterscheiden von den Sätzen mit den Conjunctionen *ut* und *quod*.» Die Aufzählung mehrerer Verben und Ausdrücke, an welche die eine oder die andere Construction sich anschliesst («nach

denen sie steht»), kann dem Anfänger die Sache nur erleichtern. — Bündig und fasslich ist die indirecte Rede §. 277. gegeben.

Als eine gute Einrichtung des Buches verdient auch erwähnt zu werden, dass, wo mehrere Fälle nach einander aufgezählt werden, die Beispiele numerirt sind. — Im §. 281. statt der Auflösung *si completi, si ituri sunt* richtiger *quum*. Die Fälle, wo bei der Auflösung des Particips dieses zum Verb des Hauptsatzes werden muss (fehlen auch bei Putsche), sollten in Beispielen angedeutet sein. — Bei dem Gerundium sollte im §. 285. *scribendum est epistolam* nicht so hingestellt werden, wenn auch in Nr. 2. die Berichtigung folgt. — Da der §. 286. in der 2. und 3. Anmerkung einige besondere Ausdrucksweisen anführt, so hätte wohl auch *mos est agere* und *mos agendi, tempus est abire* und *tempus abeundi* unterschieden werden können, um willkürliche Verwechslungen zu verhüten. Putsche gibt die Bemerkung, aber zu allgemein und nicht bündig. — Sehr gut wird im 45. Capitel mit wenig Worten das Wissenswürdige von den Supinen gesagt; Putsche bietet auf grösserem Raume zwar mehr Beispiele, aber weniger Sache.

Den Schluss des Buches macht ein kurzer Anhang von Prosodie und Metrik, vom römischen Kalender, vom römischen Gewicht, Geld und Mafs und von den gewöhnlichsten Abkürzungen.

Das Capitel von der Prosodie enthält, nachdem das Zeitmafs der vorletzten Sylben aus dem früheren bereits bekannt sein muss, in kurzer Uebersicht das Wesentliche; nur könnten im §. 292. noch hinzugefügt sein die gewöhnlichsten abgeleiteten und zusammengesetzten Wörter, welche das Zeitmafs der Stammsilbe ändern, und zu 293. *benĕ malĕ, ferē fermē ohē, nisĭ quasĭ.*

Im §. 298 empfängt der Schüler von der Metrik so viel als er auf dieser Stufe braucht. Ganz richtig nimmt der Verf. (so darf man wenigstens aus der 4. Bemerkung schliessen) nur eine Cäsur im Hexameter an und zeigt deren Bedeutung im §. 300. an einem Verse mit schwacher Cäsur recht augenscheinlich. Diess ist nothwendig, wenn die Schüler die Bedeutung der Cäsur begreifen und nicht z. B. in *Illi inter sese magna vi brachia tollunt* drei, in *Una salus victis nullam sperare salutem* sogar fünf Cäsuren (3 männliche und 2 weibliche) zu erblicken verführt werden sollen. Neben der ἑφθημιμερής noch eine Nebencäsur im 2. Fusse gelten zu lassen, mag immerhin in einigen Fällen richtig sein, wenigstens ist es richtiger, als zwei Cäsuren schlechthin anzunehmen (wie es Putsche u. a. thun); in vielen Fällen aber hat diese Nebencäsur gewiss nur den Schein. Auch sind hierdurch die übrigen in manchen Versen vorkommenden Scheincäsuren, die man doch nicht ebenfalls wird Nebencäsuren nennen wollen, noch immer nicht erklärt. Ich möchte daher im §. 298. von der (starken und schwachen) Incision sprechen, und die Cäsur als diejenige Incision bezeichnen, welche einen Ruhepunct für den Gedanken gibt. Mit ganz anderer Einsicht in den Rhythmus wird der Schüler dann Verse lesen wie *Aeoliam venit. Hic vasto rex Aeolus antro,* und

Quid faciat Philomela? fugam custodia claudit. Mir wenigstens sträubt sich das Gefühl, durch Annahme von männlichen Cäsuren in diesen und ähnlichen Versen und durch unnatürliche Zerreissung der Gedanken an die Stelle des bedeutsamen Rhythmus ein leeres, sinnloses Geklingel zu setzen. Der Rhythmus ist nicht willkürlich; er dient dem Gedanken und dem Gefühle; ich nehme ihn darum in den beiden Versen wie ich ihn finde, mit der Diäresis nach *venit*, mit der weiblichen Cäsur nach *Philomela*, und vermag mich nicht zu überreden, dass es richtiger sei, zu lesen *Aeoliam — venit hic vasto — rex Aeolus antro* u. s. w. Ferner dächte ich, es sollte für die Schüler keine Schwierigkeit haben, zu begreifen, was Anakrusis, Basis und Katalexis sei. Ich möchte diess ihnen um so weniger vorenthalten, weil nach der Cäsur in daktylischen Versen die Thesis als Auftact zu lesen ist. Endlich hätte ich von §. 299. an nicht von einzelnen Versen, sondern von Versarten gesprochen und dem Hexameter und Pentameter sogleich die Stelle unter den didaktylischen angewiesen, aber nicht so oberflächlich wie es Putsche u. a. thun, sondern vom ursprünglichen Rhythmus ausgehend und die Katalexis beachtend. Endlich konnten noch die sämmtlichen viersylbigen Versfüsse angeführt, und die unrhythmischen Füsse überhaupt, so wie die gewöhnlichsten Auflösungen von Längen angemerkt werden. Diess alles würde, wenn man Raum sparen will, auf einer Seite sich abthun lassen.

Sehr willkommen ist die (bei Putsche fehlende) Zugabe vom römischen Kalender, vom römischen Mafse und Gewichte und von den Abkürzungen.

Ein Register ist, als überflüssig, nicht beigegeben; und so soll es sein. Für ein Elementarbuch ist die Nothwendigkeit eines Registers keine Empfehlung. Druckfehler fand ich nur S. 56, §. 68. *præceptor tibi ipsi hoc* (st. *hos*) *libros dedit*; und S. 210. *digitis* (st. *us*).

Nach meiner Ueberzeugung hat demnach der Hr. Verf. seine Aufgabe, eine lateinische Sprachlehre für die unteren und mittleren Classen zu schreiben, sehr gut gelöst. Die angedeuteten Mängel sind theils Kleinigkeiten, welche leicht vom Lehrer ergänzt werden, theils Wünsche mit Rücksicht auf unsere Gymnasien, für die bisher noch kein Lehrbuch zur Fortsetzung des grammatischen Unterrichtes in den oberen Classen bestimmt ist. Vor Putsche's Grammatik verdient die unseres Hrn. Verf's. ohne Zweifel den Vorzug. Sie gibt den Gegenstand in demselben Umfange wie jene; auf Einzelheiten, von denen in der einen wie in der anderen manche vermisst werden, kommt es nicht an. Was sie aber hoch über Putsche erhebt, sind die Eigenschaften, auf die ich gleich anfangs hingedeutet habe: bei richtiger Auswahl des Nothwendigen Einfachheit der Darstellung, Bestimmtheit und Kürze des Ausdruckes, klare Übersichtlichkeit des Gegenstandes; auch die äussere Ausstattung des Buches ist lobend anzuerkennen. Der Schüler lernt aus einem solchen Buche mit weit mehr Lust und Leichtigkeit als aus einem anderen, dem diese Eigenschaften fehlen, und weiss, wenn er etwas zu suchen hat, es sogleich zu finden, ohne erst in einem

Register nachschlagen zu müssen. Ein anderer Vorzug dieser Sprachlehre besteht darin, dass sie schon vom ersten Anfange an zum Gebrauche sich vollkommen eignet, während Putsche für die erste Classe nicht angemessen ist.

Es ist daher dringend zu wünschen, dass die Lehrer des Lateinischen an Gymnasien und namentlich an den unteren Classen sich mit dieser Grammatik genau bekannt machen; wahrscheinlich wird die Vergleichung derselben mit der bisher am meisten in Gebrauch genommenen von Putsche viele bestimmen, die Einführung der Sprachlehre von Schultz zu beantragen; natürlich nur für diejenigen Classen, welche nicht bereits an jene andere Grammatik gewöhnt und daher bei ihr zu belassen sind, wenngleich sie der hier besprochenen in mehreren Hinsichten nachstehen sollte.

Bei dieser Gelegenheit muss ich noch eines anderen beachtenswerthen Büchleins von demselben Hrn. Verf., der bereits erwähnten Synonymik, gedenken, unter dem Titel:

Lateinische Synonymik zunächst für die oberen Classen der Gymnasien von Dr. Ferdinand Schulz. Zweite Auflage. kl. 8. Arnsberg 1841, Ritter. XII. u. 322 S. — 26¼ Ngr. = 1 fl. 35 kr. CM.

Der Hr. Verf. spricht sich in der Vorrede über Synonymik im allgemeinen, dann über den Inhalt und die Einrichtung seines Werkes aus, und zeigt in Kürze, wie nothwendig eine lateinische Synonymik in den Händen der Schüler der oberen Classen, und wie sie mit Nutzen zu gebrauchen sei. Er hat den gesammten Stoff unter den drei allgemeinen Abtheilungen in Verba, Nomina und Partikeln abgehandelt und die verwandten Wörter möglichst in unmittelbarer Folge gegeben, übrigens das nothwendige Register beigefügt. Statt jeder Bemerkung über den Werth desselben mögen einige Beispiele sprechen. Ich führe, ohne zu suchen, gleich die erste Gruppe an:

„*Cogitare*, *meditari*, *commentari*, *deliberare*, *reputare*, *sentire* — denken *Cogitare* enthält den allgemeinsten Begriff, denken, als reine Thätigkeit des Verstandes; *meditari* nachdenken, durch Denken sich auf eine Handlung vorbereiten; *commentari* in Gedanken etwas ausarbeiten; *deliberare* erwägen (*libra*), die Gründe für und gegen mit einander vergleichen, überlegen, in Rücksicht auf das Begehren; *reputare* ist dasselbe in Rücksicht auf das Erkennen. *Sentire* endlich heisst das Denken als dauernde Gesinnung, gesinnt sein. *Docto et erudito homini vivere est cogitare. Cic. Tusc. V. 38. Meditabor, quomodo cum illa loquar. Cic. Att. IX. 17. Hortensius tanta memoria erat, ut quæ secum commentatus esset, ea sine scripto verbis iisdem redderet, quibus cogitavisset. Cic. Brut. 88. Noctem sibi ad deliberandum postulavit. Cic. Sext. 34. Hic nihil horum unquam reputavit. Cic. nat. deor. II. 46. Causa hæc inventa est sola, in qua omnes sentirent idem. Cic. Cat. IV. 7.* — S. 5. Nro. 11. *Amare* geht aus dem Gefühle, *diligere* aus dem Erkennen hervor; daher auch nur jenes das Lieben der Neigung und Leidenschaft, dieses das Lieben aus der Ueberzeugung von der Vortrefflichkeit des Objects ausdrückt u. s. w. — S. 35.

N. 73. *Tegere* geschieht zum Schutze, *operire* um dadurch ungesehen zu machen, verdecken u. s. w. — S. 98. N. 190. *Stultus* bezieht sich nur auf ein unrichtiges Erkennen; es ist ein bloss intellectueller Fehler, wie unser thöricht. *Stolidus* (bei Cicero selten) bezeichnet die Dummheit, in sofern sie etwas rechtes zu sein oder zu können vermeint, einfältig u. s. w. — S. 124. Die *tranquillitas* ist positiv, die Ruhe, welche von dem Gefühle der eigenen Kraft ausgeht; daher auch besonders die Ruhe des Gemüths u. s. w. *Quies* ist gewissermafsen negativ, welche man sucht im Gefühle seiner Schwäche; durch *quies* sucht man Stärkung. Daher ist *tranquillitas* immer achtungswerth, die *quies* nur nach Umständen; Schlaf und Tod können nie *tranquillitas* genannt werden, wohl aber *quies*. Ein *gen. obj.* kann wohl mit *quies*, nicht mit *tranquillitas* verbunden werden. *Requies* hebt die Rücksicht auf Erholung stärker hervor als *quies*; der Tod kann demnach nicht *requies* heissen u. s. w.“

Oft ist der Schüler rathlos bei der Wahl des richtigen Wortes aus mehreren synonymen; er fühlt dunkel, dass ihm dieses oder jenes nicht passen will, kann sich aber keine Rechenschaft geben, warum; trifft wohl zuweilen oder öfter das richtige, verfehlt es aber auch häufig. Die Ursache ist, weil er die Bedeutungen nicht genau kennt. Ist nun eine Synonymik für Schüler des Obergymnasiums Bedürfniss, so braucht kein anderes Buch gesucht zu werden als dieses. Es empfiehlt sich auch durch seinen mäfsigen Umfang und Preis.

Troppau. A. Wilhelm.

Wackernagel, Philipp, Edelsteine deutscher Dichtung und Weisheit im XIII. Jahrhundert. Ein mittelhochdeutsches Lesebuch zusammengestellt und mit einem Wörterbuch versehen. Erlangen, Heyder u. Zimmer. 1851. SS. XXXVI. 352. gr. 8. — 1 Rthlr. 10 Ngr. = 2 fl. 24 kr. C.M.

Wir Deutsche können uns in manchen Dingen nicht mit den anderen Völkern messen, dagegen übertreffen wir sie in anderen, als da sind lyrische Gedichte, Uebersetzungen und mittelalterliche Sprachbücher. Wir besitzen schon eine ganze Reihe mittelhochdeutscher Lesebücher, und dennoch bringt jedes Halbjahr neue, und dennoch will es mit diesen Studien nicht recht fort. Man werfe mir nicht ein, dass ich hier gegen mich selbst fechte, da ich selbst Verfasser eines derartigen Werkes bin. Ich gieng erstens nicht aus innerem Bedürfniss, sondern auf äussere Anregung daran, und würde sodann dieser äusseren Aufforderung nicht gefolgt sein, wenn ich in der vorhandenen Menge ein Buch hätte bezeichnen können, das den für die österreichischen Gymnasien zu stellenden Anforderungen entsprochen hätte. Das Buch sollte nicht bloss ein Lesebuch, sondern recht eigentlich ein Lehrbuch sein; es musste demnach ausser den Lesestücken durch Grammatik und Wörterbuch in die Sprache einführen, die Lesestücke durch kurze Anmerkungen unterstützen und zugleich in die Literatur jener Zeiten einleiten. Diess war der einzige Weg, auf dem meiner

dauernden Ansicht nach ein mittelhochdeutsches Lesebuch überhaupt für Schulen nutzbar ist, und von diesem Gesichtspuncte beurtheile ich ohne eine Parteilichkeit die Versuche anderer auf diesem Felde.

Hr. Phil. Wackernagel in Wiesbaden, von Prof. Wilh. Wackernagel in Basel zu unterscheiden, hat uns unter dem obenanstehenden hochklingenden Titel ein neues mhd. Lesebuch geboten. Er ist durch sein deutsches Lesebuch so wie durch seine Sammlungen von Kirchenliedern nicht unvortheilhaft bekannt und gehört zu den Schriftstellern, denen in dieser oder jener Hinsicht zu vertrauen ist. Auch diese neue Leistung ist dann anzuerkennen, wenn man auf die oben gestellten Forderungen verzichtet, denn die Auswahl ist im allgemeinen zu billigen, und der richtige Grundsatz herrscht, nur ganze und abgerundete Proben zu geben. Indessen genügt das Buch dann nicht, wenn man eine Grammatik, ein genaueres Wörterbuch und literarische Einleitungen von ihm verlangt. Die Grammatik hat der Hr. Verf. aus Raumersparniss vermieden, und beruhigt sich damit, dass es genug mhd. Grammatiken gebe; dafür schenkt er uns Bemerkungen über die mhd. Aussprache, welche sehr weitschweifig und stumpf sind. Das Wörterbuch ist ebenfalls ohne Schärfe und gründliche Angaben, was mit den Forderungen des Hrn. Verf.'s an den mhd. Unterricht in eigenem Widerspruch steht. Ehe wir aber zu diesen Forderungen Hrn. Ph. W.'s übergehen, wollen wir die Auswahl besprechen. — Diese ist von demselben Gesichtspuncte aus gemacht, den ich in meinem mhd. Lesebuche einnahm, indem aus den verschiedenen Zweigen jener Literatur Proben gegeben werden. Das Volksepos, das Kunstepos, die Lyrik, die Spruchpoesie und die Prosa werden vertreten. Für das Volksepos hat Hr. W. begreiflicherweise das Nibelungenlied gewählt. Auch er sucht durch Auswahlen aus dem grossen Ganzen und durch verbindende Skizzen zwischen den ausgehobenen Theilen den Eindruck des Gedichtes voll und ganz hervorzurufen. Im allgemeinen ist er Lachmanns Recension gefolgt; nur aus pädagogischen Gründen, die zum Theil Bequemlichkeitsgründe sind, hat er sich einige Abweichungen erlaubt. — Für das Kunstepos ist der arme Heinrich Hartmanns von Aue gewählt. Diese kleine Erzählung wird von den Lehrern des Mhd. so standhaft abgedruckt, dass wohl die Frage an der Zeit ist, mit welchem Rechte das geschehe. Man führt dafür den geringen Umfang des Gedichtes an, der es möglich macht, es selbst in auswählenden Lesebüchern den Schülern ganz zu überliefern; man verweist sodann auf die Schönheit der Sprache und die milde Lieblichkeit des Inhaltes und meint hierdurch den Leser am leichtesten für die mhd. Literatur gewinnen zu können. — Ich gebe zu, dass die Kürze und die schöne Sprache anzuerkennende Gründe seien, erkläre mich aber aus höheren Rücksichten gegen jenes Herkommen. Der arme Heinrich ist erstens kein Vertreter des höfischen Kunstepos, denn er ist nur eine Novelle und spiegelt den ritterlichen Geist nicht ab, welcher der Geist des Kunstepos ist. Seine Helden sodann, der aussätzige Ritter und das opfersüchtige Mädchen, sind keine poetischen Gestalten, am wenigsten solche,

die für eine Poesie gewinnen könnten und unserer Jugend vorgeführt werden sollten Wahrheit ist das erste Erforderniss, wenn ein Gefühl poetisch sein soll. Die Stimmung des kleinen Meiertöchterlein ist aber durchaus krankhaft. Durch die Liebesspielerei mit dem Ritter Heinrich von Aue aus der Kindlichkeit gerissen, fasst es auf einmal den Gedanken sein Leben für ihn zu opfern, da es hört, sein Blut könne die Krankheit desselben heilen. Es gefällt sich in diesem Entschlusse und zwingt seine Eltern durch kindischen Eigensinn zur Einwilligung. Es hat sich so tief in den Todesgedanken gelebt, dass es sich nur mit Widerstreben dem Leben versöhnt, das ihm durch die Verzichtleistung des Ritters geschenkt wird. Dieser selbst ist kein anziehender Charakter. Zuerst durch sein Unglück zum Entsagen der weltlichen Lust gezwungen, nimmt er das Anerbieten des Kindes sich für ihn tödten zu lassen, nach kurzem Widerstreben an, da diess ihm Heilung verspricht. Neugierig schleicht er an die Thür der Kammer, in der das Mädchen für ihn geschlachtet werden soll, und da er die enthüllte Schönheit des jugendlichen Leibes sieht, jammert ihn plötzlich des Kindes und er entsagt der Genesung. Ein Wunder belohnt ihn natürlich. — Man wird der Verwerfung dieses Gedichtes, die übrigens nur eine bedingte ist, jedenfalls entgegenstellen, ich habe kein Verständniss für die mitteralterlichen Ideen; ich will es für diesen Fall selbst zugeben. Gegen frommen Sinn und die Opferfreudigkeit um fremdes Wohl hege ich sehr grosse Verehrung; gegen seine falsche Richtung und schiefe Veranlassung wage ich aber auch auf mittelalterlichem Gebiete aufzutreten. Gervinus, um auch diess einmal offen heraus zu sagen, hat über viele mittelalterliche Gedichte ähnlich geurtheilt und dabei richtiger gesprochen als die Fachweisen, unter denen es Mode wurde, gegen den trefflichen Mann kleine Pfeile abzusenden. Er urtheilte vom allgemeinen menschlichen Standpuncte aus, der bei jedem Urtheile bestimmend sein muss, wenn auch der geschichtliche nicht zu vernachlässigen ist; jene Philologen sprachen aus enger Kammer, denn sie hatten aus langer Beschäftigung mit dem angegriffenen Dichter eine grosse Vorliebe für ihn gefasst und wollten natürlich nicht zugeben, dass sie ihre Zeit an Gut von zweifelhaftem Werthe verschwendet hätten. So liess sich selbst der treffliche Emil Sommer, der ein frühes Grab in Halle fand, verleiten, in der Vorrede zu seiner Ausgabe von Flore und Blanscheflur diess Gedicht gegen Gervinus etwas heftig zu vertheidigen, obschon die Verhältnisse darin eben so erkünstelt und unnatürlich sind, wie in dem armen Heinrich. Genug des weiteren! Meine Ueberzeugung spreche ich also unverholen dahin aus, dass der arme Heinrich, unbeschadet seines sonstigen Werthes, als Vertreter des höfischen Kunstepos und als Werbung für die mittelhochdeutsche Poesie schlecht gewählt ist. Wegen der Unwahrheit und Ueberspanntheit seiner Helden kann das Gedicht auf die Jugend nur schädlich wirken, denn unsere Jugend bedarf kräftiger und gesunder Kost. Junge Männer, welche Homer und Sophokles lesen, können an solchen Poesien keine Neigung für die ältere deutsche Literatur fassen.

Nach dem armen Heinrich gibt Hr. W. eine sehr reiche Auswahl aus dreien der besten Lyriker des 13. Jahrhunderts, nämlich aus Hartmann von Aue, Reimar dem alten und Walther von der Vogelweide. Besonders aus dem Liederschatze des letzteren ist viel geschöpft. Ebenso wird aus dem Freidank ein nicht unbedeutender Auszug geboten. Der Hr. Verf. gibt nicht die Grimm'sche Recension mit Auslassung des bedenklichen, wie ich diess in den Stellen that, die ich wählte; sondern er hebt aus den verschiedenen Abschnitten einzelne Sprüche heraus, die er als Sprüchwörter fasst. In der Vorrede gibt er über die Verbreitung einiger derselben Nachweisungen.

In der Prosa beschränkt sich Hr. W. allein auf die fromme Literatur, indem er von dem Mystiker David von Augsburg zwei Tractate und zwei Predigten Bruder Bertholds von Regensburg drucken liess. Ich mag auch hier wieder zu wenig mittelalterlich fromm scheinen, wenn ich mich gegen diese Menge frommer Prosa erkläre und etwas weltliche Geschichts- und Gesetzesschrift verlange; allein ich rufe die Wahrheit zu Hilfe, die jeder bestätigen wird, welcher seinen Schülern diese vier frommen Lesestücke vorlegen sollte, dass nämlich die Jugend eine dieser Predigten recht gern, alle vier aber nur mit Widerstand lesen wird. Soll diese Auswahl etwa zu der Aufweckung der echten deutschen Theologie beitragen, welche der Hr. Verf. in der Vorrede andeutet, so bedauern wir seine Täuschung.

Wir haben zum Schlusse die Ansichten des Hrn. Verf.'s zu berühren, welche er in der Vorrede ausgesprochen hat. Wir übergehen, was er mit vielen Redensarten über die Einführung der altdeutschen Sprache auf Schulen und den Widerstand dagegen sagt, uud fassen nur den Kern, der sich in dem Satze findet: «Der Unterricht in der Muttersprache auf höheren Schulen hat die Einführung des Schülers in die germanistischen Studien zum Zweck.» (S. VI). Hr. Ph. W. sucht diese seine «Ueberzeugung» durch eine Reihe Aphorismen zu verbreiten, die recht gut gemeint sein mögen, aber jeden ehrlichen Germanisten gewaltig zu dem Gebete drängen: «Herr, bewahre uns von unseren dilettantischen Freunden!» Die Schule hat nun einmal nicht den Zweck, die höheren Wissenschaften zu lehren und den Vorhang des Allerheiligsten zu heben; ihr müssen die germanistisehen Studien eben so fern liegen wie die kritischen, antiquarischen und alle höheren Disciplinen der griechischen nnd römischen Philologie. Sie begnügen sich an der schönen und grossen Aufgabe, dem Schüler eine lebendige und genaue Kenntniss der Muttersprache und ihrer Literatur zu geben; was darüber ist, sei von Uebel.

Man könnte aus dem Streite über den deutschen Unterricht eine Comödie machen; die germanistischen Studien auf den Schulen würden sehr komische Gestalten dazu liefern.

Krakau, im Februar 1851.

K. Weinhold.

1. Lehrbuch der Geographie für höhere Unterrichtsanstalten von Dr. H. A. Daniel. Dritte vermehrte und verbesserte Auflage. Halle, 1850. Buchhandlung d. Waisenh. X u. 462. S. — $\frac{1}{2}$ Thlr. = 45 kr. C. M.
2. Leitfaden für den Unterricht in der Geographie von Dr. H. A. Daniel. Halle, 1850. Ebend. IV u. 142. S. — $\frac{1}{4}$ Thlr. = 27 kr. C M.

1. Daniel's Lehrbuch der Geographie ist in vier Bücher abgetheilt, von denen das erste die Grundlehren der Geographie (S. 1 bis 42), das zweite die aussereuropäischen Erdtheile (S. 43 bis 156), das dritte Europa (S. 157 bis 304) und das vierte Deutschland (S. 305 bis 418) abhandelt. Auch ist ein ausführliches Sach- und Namenregister (S. 419 bis 462) beigegeben.

Das vorliegende Werk hat entschiedene Vorzüge vor den gewöhnlichen Lehrbüchern der Geographie, namentlich durch die anregende Lebendigkeit der Darstellung und durch die Anordnung des Stoffes. Es enthält jedoch auch Irrthümer in Einzelnheiten, und es mag hier auf die wesentlicheren hingedeutet werden.

Die mathematische und physische Geographie dürfte in der Weise, wie der Hr. Verfasser sie darbietet, den Bedürfnissen einer höheren Unterrichtsanstalt kaum entsprechen. Wenn man auch von den Lücken, welche sie zeigt, gänzlich absieht (so enthält z. B. die mathematische nicht einmal eine Andeutung über die äusserst wichtige Kartographie); so ist doch die Leichtfertigkeit in der Diction durchaus nicht geeignet, den Schüler, welcher sich in der Regel an die Worte seines Schulbuches hält, an eine richtige, genau bezeichnende Ausdrucksweise zu gewöhnen, was schon an und für sich, wie jeder praktische Schulmann weiss, schwierig ist. So heisst es S. 2 „Wäre die Erde eine Fläche" statt „Wäre die Oberfläche der Erde eine Ebene;" S. 21 „Dieser Meeresspiegel ist auf der Erdoberfläche die vollkommenste Ebene und die grösste Tiefe;" S. 8 „die Erde erscheint" (vom Monde aus gesehen) „wie ein Wagenrad gross am Himmel." Ein nicht näher bezeichnetes Wagenrad kann unmöglich als Maſs dienen. Auch kann man Schlüsse, wie den folgenden, nicht billigen: S. 3 „In neueren Zeiten ist die Erde oftmals umsegelt. Da ist man, wenn man auch immer in derselben Richtung fortsegelte, doch nie an einen Rand oder an ein Ende gekommen, sondern zuletzt wieder in die Gegend, aus der man ausfuhr. So muss wohl die Erde eine Kugel sein."

Eine völlig unrichtige Ansicht erhält der Schüler von dem Begriffe eines Meridianes durch die S. 10 gegebene Erklärung. Auch ist es absolut unerlässlich, einen Meridian als ersten festzustellen, um die geographische Länge eines Punctes angeben zu können, nicht aber darum, „um," wie der Hr. Verf. sich ausdrückt, „die Meridiane (!) bequem zählen zu können." Dieselbe irrige Ansicht enthält auch §. 9. S. 11.

Der Raum gestattet es nicht, noch andere Irrthümer herauszuheben, von denen einzelne durch die nachfolgenden §§. von selbst berichtiget werden, was aber eine missliche Sache bleibt, wie z. B. S. 28 «Nach der früher erwähnten Eigenthümlichkeit des Wassers immer die tiefsten Stellen der Erdrinde zu suchen, kann nun alles hervorquellende Süsswasser nicht eher ruhen, als bis es die grösste Tiefe, das Meer, gefunden hat.» Doch mag das gesagte genügen, um daran die Bemerkung zu knüpfen, dass die mathematische und physische Geographie in sonst guten Lehrbüchern noch nicht die Würdigung gefunden, welche deren Wichtigkeit verdient. Es ist keineswegs zu verkennen, dass es in vielen Fällen schwierig sei, die Sprache der Analysis in's Populäre zu übertragen; die Schwierigkeiten werden aber bei weitem geringer, wenn man die Kenntniss der Elemente der geometrischen Anschauungslehre voraussetzen darf. Diese stiefmütterliche Behandlung der genannten Doctrinen in der Schule erklärt es zur Genüge, dass die wichtigsten Wahrheiten derselben sehr häufig für sonst gebildete Männer nur Sache des Glaubens, nicht aber der Ueberzeugung sind.

Auch hinsichtlich der politischen Geographie sind hie und da Berichtigungen wünschenswerth. Die eben erwähnte Anordnung des Stoffes kann, da das Lehrbuch nicht für Anfänger geschrieben ist, nur gebilliget werden, so vielfachen Widerspruch sie gegenwärtig auch noch finden mag. Das Festhalten an dem Stufengange vom allgemeinen zum besonderen entschuldiget selbst den Sprung vom Ost-Continente zum westlichen, um über den südlichen nochmals zu dem ersteren zurückzukehren. Auf Wissenschaftlichkeit hat und macht dieser Vorgang freilich keinen Anspruch; aber er sichert einen guten Erfolg bei den Schülern, wenn er vom Lehrer richtig aufgefasst wird.

Eben so wenig wollen wir der Methode, nach welcher der geographische Stoff in den vier letzten Büchern dargestellt wird, als solcher entgegentreten; sie betrachtet die Theile der Erde nach den zwischen natürlichen Grenzen liegenden Gebieten, stellt daher das unveränderliche, das bleibende voran, während jene, welche nach politischen Gränzen operirt, das wandelbare an die Spitze setzt. Allein die Zersplitterung des Stoffes scheint hie und da doch zu bedeutend zu sein, namentlich im vierten Buch. Auch ist der physischen Geographie bei der Darstellung der einzelnen Gebiete im Verhältnisse zu dem übrigen Detail durchgängig zu wenig Rechnung getragen.

Hinsichtlich der Zahlenangaben hat Daniel's Lehrbuch mit anderen den doppelten Fehler gemein, dass bei nach der Zeit veränderlichen Zahlen die Epoche, für welche sie gelten, und bei anderen die Einheiten, nach welchen sie gemessen sind, nicht angegeben werden. Es ist daher allerdings möglich, dass nach irgend einer Einheit der Dhawalagiri (S. 24 und 48) über 27.000', und nach einer anderen der Chimborasso sogar (S. 24) 24.000' und wieder nach einer anderen derselbe Chimborasso (S. 48)

nicht 23.000' hoch sei u. s. w. Die Volkszahlen sind theils so hoch angegeben, dass sie bei allfälliger Zunahme in einigen Jahren zur Wahrheit werden, andere greifen aber in eine etwas zu ferne Vergangenheit zurück. So z. B. hatte im J. 1846 Venedig 128.000 Einw. (nach Daniel nicht ganz 100.000), Klagenfurt 12.000 (nach D. 15.000), Prag 115,000 (nach D. 130.000), Olmütz 13.000 (nach D. 20.000), Triest 55.000 (nach D. 75.000) u. s. w. Dass man bei Staaten, welche noch nicht in den Bereich statistischer Untersuchungen getreten, die Zahlen ohne Angabe der Epoche hinstelle, ist begreiflich; aber es ist auch eine unabweisliche Forderung an den Hrn. Verf. eines Lehrbuches, dass er verlässliche Quellen für jene Länder benütze, welche deren besitzen. In völlig willkürliche Schätzungen soll er sich aber nie einlassen. Findet ein Lehrer, dass die Angaben über sein Vaterland nicht genau sind, so verliert er auch das Zutrauen in jene über andere Reiche.

Aeusserst unangenehm berühren Uebertreibungen, wie S. 153. «Die Birnen haben den Stiel am dicken Ende, der Stein der Kirschen ist auf der Aussenseite.»

Andere Ungenauigkeiten wird der sachkundige Lehrer, welcher dieses Lehrbuch zu benützen sich bestimmt fühlen sollte, leicht selbst berichtigen und durch die historischen Uebersichten, wo sie wesentliches übergehen, ergänzen. Ebenso wird er es vermeiden, sich in eine Polemik, wie sie §. 3. S. 38. und 39 enthält, einzulassen, und wird auch dort, wo die Ausdrucksweise ausserhalb der Gränzen der Würde tritt, was hie und da geschieht, Worte dafür finden, welche dem Gegenstande angemessener sind. —

2. Obwohl man an den «Leitfaden für den Unterricht in der Geographie» geringere Anforderungen stellt; so sind doch die Irrthümer, welche eben angedeutet wurden und denen wir auch in dem Leitfaden wieder begegnen, von zu hohem Belange, als dass diess nicht ausdrücklich bemerkt werden sollte. Der Hr. Verf. befolgt übrigens denselben Stufengang, und theilt ihn in vier Bücher ab (142 Seiten). Der Leitfaden ist durchgängig ein Auszug aus dem ersteren Werke, dem ganze Stellen wörtlich entlehnt sind. Uebrigens ist die Sprache, wie bei dem Lehrbuche, nicht überall der Würde des Gegenstandes angemessen und es sollten Stellen, wie S. 140 «Waterloo oder Belle-Alliance, wo die Preussen und Engländer 1815 Napoleon den letzten Rest gaben» mindestens in keinem Schulbuche einen Platz finden.

Wien, im Februar 1851.

Joseph Hain.

Vollständiger Atlas zur Universalgeschichte von A. von Freyhold. Drei Karten. Nebst einem Verzeichniss aller darauf vorkommenden Namen. Berlin, 1850. Dietrich Reimer. — 2 Rthlr. = 3 fl. 36 kr. C.M.

Als Nachtrag zu unserer in dieser Zeitschrift unlängst (Jahrg. I., H. X., S. 757—766) gegebenen Relation über die historisch-geographischen Atlanten von Frommann (Dittmar) und König möge hier eine kurze Anzeige folgen über die vorstehend genannten historisch-geographischen Karten. Es ist in denselben der Versuch gemacht worden, einen ganzen historischen Atlas in nur drei grossen Blättern zu liefern, deren je eine das Alterthum, das Mittelalter und die neuere Zeit umfasst. Das Mittel, diess zu erreichen, ist dass auf jede der drei Karten eine Anzahl Abbildungen von den einzelnen Ländern und Zeiträumen innerhalb der betreffenden grossen Periode aufgetragen ist. So enthält die Karte zur alten Geschichte in gesonderten Abbildungen 1) die alte Welt in einer grösseren Darstellung; 2) die Welt der Alten in ganz kleinem Bilde; 3) Europa, Völkerwanderung, Bildung der Reiche am Anfang des VI. Jahrhunderts; 4) Palästina und Kanaan; 5) das alte Italien, und hier noch in besondern kleinen Bildern *a*) Umgegend von Rom; *b*) Rom; 6) die Westküste von Klein-Asien; 7) Griechenland vor der Besitznahme durch die Römer. Aehnlich enthält die Karte des Mittelalters 1) das Zeitalter Karl's d. Gr. und der Karolinger bis z. J. 888; 2) den Zeitraum vom J. 888 bis zu den Kreuzzügen (1096); 3) das Zeitalter der Hohenstaufen und die Kreuzzüge, dabei noch gesondert Jerusalem und Umgegend; 4) letzte Periode des Mittelalters, Rudolf von Habsburg bis Maximilian I.; 5) Uebersichtskarte zur Zeit Timur's; ausserdem in kleinen Bildern «Constantinopel erobert durch Muhamed II.» und «Gegend von Venedig.» In ähnlicher Weise ist die Karte für die neuere Geschichte in vier grössere und drei kleinere Abbildungen zertheilt. Diese grosse Menge von Abbildungen auf einem und demselben Blatte zu geben, ist offenbar nur durch die sparsamste Benutzung des Raumes möglich geworden, obgleich das Format gross ist: es ist denn auch jedes Stückchen und Eckchen der Karten benutzt, und fast das ganze Blatt bedeckt, weisser Raum äusserst wenig geblieben. Darin zeigt sich allerdings eine äusserst genaue, zuweilen selbst scharfsinnige Oekonomie. Allein eines der ersten Gesetze für Karten, besonders historische, und namentlich für Schüler, ist Klarheit und Uebersichtlichkeit. Dieses Gesetz konnte in den vorliegenden unmöglich beobachtet werden: der Schüler wird beim Anschauen dieser in viele unregelmäfsige und wunderliche Figuren zerrissenen und buntscheckigen Blätter verwirrt, und statt dass ihm die Geschichte durch ihre Hilfe klarer und anschaulicher werden sollte, wird sie ihm verwickelter und dunkler. Dazu sind die Abbildungen, wie natürlich, fast alle sehr klein; die Zeiträume und Länder sind nicht vollständig, wie die gegebene Uebersicht zeigt, und der Zusatz auf dem Titel «Vollständiger Atlas» er-

scheint nicht als gerechtfertigt. Nun ist auch der Preis (2 Thlr. für die drei Karten, 20 und 25 Sgr. für die einzelnen) nicht geringer, als bei den historischen Atlanten von Kiepert, Dittmar u. A., selbst grösser als bei den recht empfehlenswerthen von König (1 Thlr. 5 Sgr.). Welchen Erfolg kann man also diesem Zusammendrängen von einer Anzahl Karten in eine einzige beimessen, bei diesem Einschachteln, Bröckeln und Zerstückeln? — Ausserdem liegt aber eine beträchtliche Unbequemlichkeit in dem sehr grossen Formate, namentlich für den Schüler, dem der für dasselbe nöthige Raum oft fehlt, und der körperlich an der leichten und genauen Betrachtung so langer und breiter Blätter gehindert ist. — Im übrigen ist in Bezug der technischen Ausführung anzuerkennen, dass sie sich durch Sauberkeit und Nettigkeit empfiehlt und ansprechend ist. — In den einzelnen Angaben erscheint im ganzen Richtigkeit und Genauigkeit; doch finden sich auch mehrere Unrichtigkeiten und Fehler: so auf der ersten Karte L*y*b*i*a, T*y*r*i*ns; Oenophy*t*a; Mali*ac*ischer Meerbusen; Elat*i*a, Lebad*i*a und Decel*i*a; Corton*a* (2mal), Sena Galli*a* u. a.

Wien, Jänner 1851.

W. H. Grauert.

Dritte Abtheilung.

Verordnungen für die österreichischen Gymnasien; Statistik.

a. Erlässe.

Verordnung des Ministers des Cultus und Unterrichtes, über die Dauer der Herbstferien der Gymnasien am Schlusse des Schuljahres 1851.

26. Jänner 1851.

Da eine Verkürzung der Herbstferien der Gymnasien bereits im verflossenen Schuljahre stattgefunden hat, und da noch einige Zeit nöthig sein wird, bis die Maturitätsprüfungen in einen ganz geregelten Gang kommen, für welchen Zweck eine etwas längere Dauer der Herbstferien, als die von vier Wochen erwünschlich ist, so haben am Schlusse des Schuljahres 1851 ganz dieselben Herbstferien einzutreten, welche für das Schuljahr 1850 festgesetzt worden sind. Hiernach hat sich auch die Anordnung der in das Schuljahr selbst fallenden Zwischenferien zu richten.

Es ist strenge darauf zu achten, dass weder am Anfange noch am Schlusse dieser Ferien eine Erweiterung derselben über die gesetzliche Zeit hinaus, eintrete.

(Giltig für die Kronländer Oesterreich unter und ob der Enns, Salzburg, Tirol, Steiermark, Kärnthen, Krain, Triest und Küstenland, Dalmatien, Böhmen, Mähren, Schlesien, Galizien mit dem krakauer Gebiete, Bukowina.)

Verordnung des Ministers des Cultus und Unterrichtes, wodurch die Einsendung von Personalstandes-Tabellen der Gymnasien angeordnet wird.

16. Februar 1851.

Durch Erlass vom 24. November 1849 (Reichsgesetzblatt vom Jahre 1849, Stück VIII, Zahl 37) sind einige Abschnitte des mit Decret vom 15. September 1849, Zahl 6.467, hinausgegebenen

Entwurfes der Organisation der österreichischen Gymnasien und Realschulen in Wirksamkeit gesetzt worden, worunter sich auch §. 109 sammt der dazu gehörigen Instruction Nr. XV, S. 200—209, befinden. Im Nachhange zu diesem Erlasse wird angeordnet, dass die, Seite 203, Nr. 5, dieses Organisations - Entwurfes geforderte Angabe des Lehrerpersonales eines jeden Gymnasiums auch künftig in der Form der bisher vorgeschrieben gewesenen Personalstandes-Tabellen abzufassen und *in duplo* dem Jahresberichte beizuschliessen sei, wovon ein Exemplar bei der Landesschulbehörde, das andere beim Ministerium zu verbleiben hat.

(Giltig für Niderösterreich, Oberösterreich, Salzburg, Tirol, Steiermark, Kärnthen, Krain, Triest und Küstenland, Dalmatien, Böhmen, Mähren, Schlesien, Galizien, Bukowina.)

Personal - und Schulnotizen.

(Prüfungscommission für Gymnasial-Lehramtscandidaten in Wien.) Nachdem die in Gemäfsheit des a. h. sanctionirten prov. Gesetzes über die Prüfung der Gymnasial - Lehramtscandidaten vom 30. August 1849 eingesetzte Prüfungscommission das Jahr ihrer Wirksamkeit beendiget hat, so wurde nunmehr eine neue Commission für ein weiteres Jahr bestellt. — Diese Commission ist gebildet aus dem Hrn. Professor Grauert als Director und Examinator, dann aus den Hrn. Professoren: Bonitz, Doppler, v. Karajan, Kner, Lott und Schulz v. Strasznicki als Examinatoren. — Die Candidaten haben ihre nach den Bestimmungen des oben citirten Gesetzes zu instruirenden Gesuche in Prüfungangelegenheiten an die «k. k. wissenschaftliche Gymnasial - Prüfungscommission in Wien» zu richten und im Einreichungsprotocolle der k. k. Niederösterr Statthalterei einzubringen.

Der bisherige Supplent am k. k. Gymnasium zu Innsbruck, Hr. Ignaz Zingerle, ist zum wirklichen Lehrer daselbst mit der Einreihung in's Untergymnasium ernannt worden.

Am kathol. Gymnasium zu Teschen ist Hr. Theodor Pantke aus Breslau für die Philologie, am Gymnasium zu Troppau für dasselbe Fach Hr. Wenzel Schwarz bestellt worden; ein zweiter Supplent, Hr. Joseph Brandl, dermalen in Görz, wird erwartet.

Hr. Dr. Victor Pierre ist zum Professor der Physik an der k. k. technischen Akademie zu Lemberg und der Professor der Elementar- und hoheren Mathematik an dieser Anstalt, Hr. Alexander Reisinger, zum Director an demselben Institute ernannt worden.

(Auszeichnung.) Dem Gymnasialdirector und Exhortator zu Fiume, Hrn. Caspar Kombol, ist ein Ehrencanonicat bei dem Collegiatcapitel zu Fiume verliehen worden.

(Pensionirung.) Dem hochverdienten, in Ruhestand versetzten Director des k. k. Gymnasiums zu Cilli, Hrn. Hartnid Dorfmann, Benedictinerordenspriester, Inhaber der goldenen Civil-Ehrenmedaille, haben Se. k. k. Majestät mit a. h. Entschliessung vom 29. Jänner d. J., auf die Dauer seiner Abwesenheit vom Stifte, seinen bisherigen vollen Gehalt als Pension zu bewilligen geruht.

Vierte Abtheilung.

Miscellen.

Unterstützung der Gymnasien von Seite der Gemeinden und Privaten.

Eine der Bedingungen zum gedeihlichen Emporkommen des mittleren wie des niederen Schulwesens ist die Mitwirkung der Gemeinden. Wird diese zwar in mancherlei Weise für die Schule sich nutzbringend zeigen, so ist doch das nächste, worauf sie sich wird erstrecken müssen, materielle Unterstützung. Die Schule muss vor allem in ihrer Existenz gesichert sein und die Mittel besitzen, deren sie, soll sie ihre wichtige Aufgabe zu lösen im Stande sein, nicht entbehren kann. Die Beischaffung, Erhaltung und fortwährende Ergänzung der mannigfaltigen nothwendigen Einrichtungsstücke und Lehrmittel für so viele Schulen kann aber dem Staate nicht zugemuthet werden; sie ist vielmehr von denjenigen zu erwarten, welche von der Schule den nächsten Gewinn haben: von den Bewohnern der Schulorte und der Schulbezirke.

Es ist von Wichtigkeit, zu wissen, was die Schule von dieser Seite für ihre Zukunft zu hoffen hat. Da hierüber die jüngste Geschichte unserer Gymnasien in so fern Aufschluss geben kann, als aus der Mitwirkung der Gemeinden zur Errichtung der Lycealclassen die Theilnahme derselben für die Schule überhaupt sich erkennen lässt: so kann öffentliche Bekanntmachung der diesen Lehranstalten zugeflossenen Privatunterstützungen nur sehr wünschenswerth sein, wozu ohnehin auch die Pflicht der Dankbarkeit gegen die Wohlthäter auffordert.

Diese zwei Rücksichten veranlassten die Eröffnung der gegenwärtigen Rubrik.

I. Schlesien.

Unter den drei Gymnasien Schlesiens bedurfte das bisher mit sogenannten Doppelclassen bestehende evangelische Gymnasium in Teschen zur Herstellung nach der neuen Organisation nur der Vereinigung mit der philosophischen Abtheilung, die dort bestand; die beiden

anderen in Troppau und Teschen erhielten die siebente Classe im vorigen, die achte im gegenwärtigen Schuljahre.

Der Lehrkörper des Troppauer Gymnasiums wandte sich im Schuljahre 1849, da es vorläufig um ein Lehrzimmer für die 7. Classe sich handelte, an den grossen Ausschuss des schlesischen öffentlichen Convents und an die Troppauer Stadtgemeinde, und erhielt von beiden Seiten sogleich die Zusicherung des nöthigen nicht nur für die siebente, sondern auch für die ein Jahr später zu eröffnende achte Classe. Der Conventsausschuss trat von dem an das Gymnasium anstossenden Conventualgebäude zwei Zimmer nebst einem grossen Gemache ab, und liess diese drei Räumlichkeiten für ihre Bestimmung entsprechend herstellen, was eine Auslage von 391 fl. 11 kr. C. M. kostete; die Stadtgemeinde aber besorgte die innere Einrichtung für zwei Lehrzimmer und verwendete darauf 385 fl. 28 kr. C. M. Ausserdem bewilligte der Conventsausschuss zur Anschaffung physikalischer Apparate die Summe von 1036 fl. 18 kr. C. M. Da diese sich unzulänglich zeigte, wurde zu Anfange des laufenden Schuljahres eine Sammlung unter der Gymnasialjugend veranstaltet, wodurch 548 fl. C. M. eingiengen. Der Conventsausschuss hat somit für das Gymnasium die Summe von 1427 fl. 29 kr. verwendet und ausserdem sich bereit erklärt, zur Erhaltung und Vermehrung der Lehrmittel für die obersten Gymnasialclassen, wenn die jährlichen Beiträge der Schüler dazu nicht ausreichen sollten, dem Gymnasium seine fernere Unterstützung angedeihen zu lassen. Für den Unterricht in der Naturgeschichte bietet die Lehrmittel das schlesische Museum, dessen Localitäten mit dem Gymnasialgebäude in Verbindung stehen. Zur Erhaltung der zwei Lehrzimmer sammt Einrichtung im ordentlichen Stande hat sich die Stadtgemeinde verbindlich gemacht und für den Fall dringender Bedürfnisse auch weitere Beihilfe zugesagt.

Uebrigens ist das Gymnasium nach dieser nothdürftig möglich gewesenen Erweiterung nichts weniger als gut untergebracht. Drei Lehrzimmer, die sich im Erdgeschosse befinden, sind nass und haben nicht genug Licht; der Gymnasialsaal musste in ein Lehrzimmer umgewandelt werden, und ist schlecht heizbar; für den Unterricht in der Physik ist kein bequemes Lehrzimmer vorhanden; im Museum liegen viele Gegenstände eingepackt, weil es an Raum zur Aufstellung fehlt.

Ein viel freundlicheres Gebäude und gegenwärtig mit hinlänglichen Räumlichkeiten für alle Bedürfnisse versehen ist das des katholischen Gymnasiums in Teschen. Dort wurde ebenfalls im vorigen Schuljahre die siebente, im gegenwärtigen die achte Classe eröffnet; und auch dort fehlte es an dem nöthigen. Die Stadt hatte sich anfangs verpflichtet, die Herstellung der Lehrzimmer sowohl als die Beischaffung der Lehrmittel auf eigene Kosten zu bestreiten; aber nach der Organisirung der neuen Stadtgemeinde zeigte sich die Gemeindecasse in solchem Zustande, dass der Gemeindevorstand dem Gymnasialdirector erklärte, die Stadtgemeinde könne selbst bei dem besten Willen nicht das mindeste für das Gymnasium

thun; und so hat denn dieselbe zur Gewinnung eines vollständigen Gymnasiums nichts beigetragen und auch für die Zukunft für nichts sich verbindlich gemacht.

Inzwischen wurden die Kosten auf eine andere Art, und zwar aus Privatbeiträgen durch Sammlungen aufgebracht, die von dem Director Joseph Kraus eingeleitet und zum Theil von dem Katecheten Joseph Bitta unternommen wurden. Um die nöthigen Räume zu gewinnen, hatte man für zweckmäfsig erachtet, das Gymnasialgebäude durch den Aufbau eines zweiten Stockwerkes zu vergrössern. Zur Bestreitung dieses Baues gingen durch die erwähnten Sammlungen 3118 fl. 14 kr. C. M. ein, und zur Anschaffung von Lehrmitteln 1400 fl., zusammen 4518 fl. 14 kr. C. M.

Die ausgiebigsten Beiträge leisteten:

Se. Majestät K. Ferdinand der Gütige, Se. Eminenz der Herr Cardinal-Fürst-Bischof von Breslau, Graf Larisch, Graf St. Genois, Graf Wilczek, Freiherr von Beess aus Roy, der hochwürdige Curat-Clerus des Teschner Commissariats, darunter insbesondere der Hauptschul-Katechet Hr. Dr. Georg Prutek, der Gymnasialdirector Hr. Joseph Kraus, der verstorbene f. b. Generalvicar Matthäus Oppolsky, ferner Hr. Angelo, Bürger, und Hr. Bernaczik, Gemeinderath in Teschen.

Der Lehrkörper hofft, und er darf es gewiss, dass auch die auf Erhaltung und Vermehrung der Lehrmittel jährlich zu verwendenden Kosten durch freiwillige Beiträge edelgesinnter Freunde der Schule und der Jugendbildung aus der Stadt und Umgegend leicht sich werden bestreiten lassen. Auch ist zuversichtlich zu erwarten, dass die Stadtgemeinde von Teschen selbst, sobald es nur ihre Casse erlauben wird, das ihrige beizutragen nicht verabsäumen werde.

Die verehrten Wohlthäter mögen gestatten, dass ich ihnen für die den beiden Gymnasien grossmüthig geleistete Unterstützung für meine Person und im Namen des Lehrpersonales und der studierenden Jugend öffentlich Dank sage.

Troppau, im Februar 1851.

A. Wilhelm.

Schulprogramme österreichischer Gymnasien.

(Vergl. Jahrg. 1850, Heft XII., S. 953.)

9. Jahresbericht über das k. k. Gymnasium zu Feldkirch. Bekanntgegeben am Schlusse des Schuljahres 18⁴⁹/₅₀. 9 S. 4. — Wenn von dem vorliegenden Programme um vieles später Nachricht gegeben wird, als von allen übrigen am Schlusse des vorigen Schuljahres zum erstenmale erschienenen Schulprogrammen österreichischer Gymnasien, so liegt der Grund davon nicht in einer Saumseligkeit des Referenten, sondern in dem Umstande, dass es ihm erst jetzt gelungen ist, zu einem Exemplare

dieses Programmes zu gelangen. Man darf in dieser Zurückhaltung gewiss nur einen Zug liebenswürdiger Bescheidenheit erkennen; wie der Hr. Verf. des kurzen, dem Jahresberichte vorausgeschickten Aufsatzes seinen Namen nicht genannt hat, so scheint er auch nicht dafür gesorgt zu haben, dass das Programm den Gymnasien anderer Kronländer zukomme. Ref. bedauert diess, denn wenn jener Aufsatz auch zunächst sich zur Aufgabe macht, auf die unmittelbare Umgebung des Gymnasiums, von dem Nachricht gegeben wird, namentlich auf die Eltern und Angehörigen der Schüler einzuwirken, so würde er doch auch in weitern Kreisen wohlverdientes Interesse gefunden haben. Der Hr. Verf. spricht in demselben von einigen Bedingungen für das Gedeihen einer Lehranstalt, welche ausserhalb des Bereiches der Schule selbst liegen und doch auf den Erfolg von deren Thätigkeit entscheidenden Einfluss üben; die Pflicht der Eltern, ihre Kinder während der von der Schule freien Zeit zu beaufsichtigen und durch ihren Einklang mit der Schule die Autorität dieser zu verstärken, die Nothwendigkeit, dass auswärtige Eltern die Ueberwachung ihrer Söhne ausser der Schulzeit einem vertrauenswerthen Manne übergeben, der Einfluss endlich, welchen das leichtfertige Urtheil des Publicums über Werth oder Unwerth der Gegenstände des Schulunterrichtes auf das Gedeihen der Schule selbst ausübt — diese Puncte werden in aller Kürze dargelegt, aber mit einer Wahrheit und einer Wärme, welche nicht bloss von der pädagogischen Erfahrung des Hrn. Verf.'s, sondern noch mehr davon Zeugniss gibt, wie ernstlich er die sittliche Aufgabe seines Berufes ergriffen habe.

Aus den Schulnachrichten ersehen wir, dass im verflossenen Schuljahre der erste Schritt dazu geschehen ist, das Gymnasium aus einem sechsclassigen zu einem vollständigen Gymnasium zu erweitern, indem zunächst eine siebente Classe hinzugefügt ist. Den Unterricht besorgten fünf ordentliche Lehrer, prov. Director Jos. Stocker, und die Professoren Balth. Bacher, Dom. Falkner, Jos. Rier, Ign. Vonier, vier Supplenten Winib. Briem, Joh. Klocker, Jak. Merkl, Joh. Ant. Tschofen, und ein Nebenlehrer (für Kalligraphie) Joh. Bapt. Huchler. Die Schülerzahl betrug:

	I	II	III	IV	V	VI	VII	Summa
zu Anfange	17	19	20	27	24	23	10	140
am Schlusse des Schuljahres	17	18	21	24	20	22	11	133

In Betreff der Vermehrung der Lehrmittel ist besonders der Zuwachs des physikalischen Cabinets zu erwähnen, für welchen die Stadtgemeinde die Kosten bestritten hat.

Wien, im März 1851. H. Bonitz.

Unterrichtssprache am Gymnasium zu Triest.

Der Gemeinderath von Triest hat, wie wir aus den Zeitungen erfahren (Lloyd, vom 12. und 22. Febr.), in seinen Sitzungen vom 8. u. 18. Febr. die Frage behandelt, welche Sprache fernerhin die Unterrichtssprache am Triester Gymnasium sein solle, und sich dahin entschieden, in den vier unteren Classen solle die italiänische, in den vier oberen die deutsche Sprache

als Unterrichtssprache in Anwendung kommen. Die lange Dauer der Berathungen, die Lebhaftigkeit der Discussion, die Theilnahme einer zahlreichen Zuhörerschaft, diess alles beweist, welche Wichtigkeit man dieser Frage beigemessen hat. Dass das Interesse der Zuhörer dieselbe nicht durchaus als eine Frage des Unterrichts, sondern offenbar als eine politische Frage aufgefasst hat, kann nicht auffallen, da in Gegenden gemischter Bevölkerung jede Anordnung in Betreff der Unterrichtssprache, namentlich unmittelbar nach einer Zeit politischer Aufregung, als eine Gefährdung nationaler Rechte angesehen und mit argwöhnischem Auge betrachtet wird. Auf die Gründe, welche von den Rednern für die entgegengesetzten Vorschläge geltend gemacht worden sind, kann Ref. nicht eingehen, da ihm dieselben nur aus Zeitungsberichten bekannt sind, bei deren Kürze mancher wesentliche Punct übersehen sein, manches mehr auf die Spitze gestellt erscheinen kann, als es in der Wirklichkeit der Fall war. Eben so wenig ist es möglich, ohne genaue Kenntniss des thatsächlichen Verhaltes und des nächsten Anlasses zu diesen Berathungen die Rechtsansprüche vollständig zu beurtheilen, welche von einem Redner geltend gemacht worden, dass der Gemeinderath von Triest selbständig und allein über die Unterrichtssprache am Triester Gymnasium zu entscheiden habe. Wenn der Triester Gemeinderath aus den Mitteln der Gemeinde ein Gymnasium gründete, oder wenn er das gegenwärtig bestehende aus Gemeindemitteln erhielte, so verstände es sich von selbst (s. Organisationsentwurf für Gymn. §. 17, 4), dass er auch darüber entscheide, welches die Unterrichtssprache an seinem Gymnasium sein solle. Aber so ist der Fall nicht; die sechs unteren Clsssen des Gymnasium, welche nach der früheren Einrichtung das gesammte Gymnasium bildeten, bestehen nicht aus Mitteln der Gemeinde, sondern des Staates; ob zur definitiven Errichtung der siebenten und achten Classe und Erweiterung der Anstalt zu einem vollständigen Unter- und Obergymnasium die Gemeinde die erforderlichen Mittel zu geben willens ist, das ist eben in Frage (s. Gymnasialprogr. von Triest 1850, in dieser Zeitschrift 1850 Heft X. S. 792 f.) Unter diesen Verhältnissen, da bisher das Gymnasium aus Staatsfonden erhalten wurde, kann man schwerlich der obersten Unterrichtsbehörde des Staates das Recht absprechen oder nur irgend mit haltbarem Grunde in Zweifel ziehen, in der Frage über die Unterrichtssprache seine entscheidende Stimme geltend zu machen, um dadurch die Staatsfonde so verwenden zu lassen, wie es der allgemeine Zweck der höheren Schulen und das specielle Bedürfniss derjenigen, denen dieses Gymnasium vorzüglich bestimmt ist, zu erfordern scheint. Der Organisations entwurf für Gymnasien, der übrigens eben nur als Entwurf publicirt und dem durch kaiserliche Entschliessung (Ministerialerlass vom 16. Sept. 1849) die Genehmigung zur Anwendung ertheilt ist, bestimmt über diese Fälle nur, dass die Frage über die Wahl der Unterrichtssprache, wo darüber ein Zweifel entsteht „innerhalb der Bestimmungen des §. 4. der durch die Verfassung vom 4. März 1849 gewährleisteten Grundrechte bei der gesetzlichen Vertretung des Kreises zu verhandeln ist;" er setzt nicht fest, dass die Erklä-

rung dieser Vertreter des Kreises unbedingt, mit Hintansetzung jeder anderen Rücksicht, zur Ausführung gelangen müsse.

Doch, wie gesagt, um über diese beiden Puncte, über die für und wider geltend gemachten Gründe und über die bei dieser Gelegenheit erhobenen Rechtsansprüche ein vollkommen sicheres Urtheil aussprechen zu dürfen, wäre eine genauere Kenntniss der zu Grunde liegenden Thatsachen erforderlich, als Ref. sie besitzt. Aber abgesehen hievon giebt der Beschluss des Triester Gemeinderathes zu ein paar Bemerkungen Anlass.

Der Gemeinderath hat mit einer bedeutenden Majorität (32 Stimmen gegen 15) sich dahin erklärt, dass Unterrichtssprache in den vier unteren Classen die italiänische, in den vier oberen die deutsche Sprache sein soll. Sehen wir von d i e s e r speciellen Vertheilung der Unterrichtssprache auf die eine und die andere Abtheilung des Gymnasiums noch ab, so ist durch diesen Beschluss die Ueberzeugung deutlich ausgesprochen, dass man für die Schüler des Triester Gymnasiums, also mittelbar für eine grosse Zahl deren, welche einst erwachsen zu den gebildeten Ständen dieser Stadt gehören werden, der deutschen und der italiänischen Sprache g l e i c h e Wichtigkeit zuschreibt; dass man an diejenigen, für welche die deutsche Sprache Muttersprache ist, die Anforderung stellt, sie sollen die italiänische Sprache nicht etwa oberflächlich, sondern gründlich und vollständig kennen, bis zur Sicherheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche und zur Bekanntschaft mit der Literatur, und dass man das entsprechende von den italiänisch redenden beansprucht. Die Erklärung, dass man, ohne übrigens die dritte Landessprache zu vernachlässigen, die beiden in Triest überwiegend gesprochenen Sprachen in ihrer Wichtigkeit für den höheren Unterricht gleichstellt, ist von unverkennbarer Bedeutung; welche Einrichtung auch am Gymnasium oder an anderen höheren, etwa in Triest zu errichtenden Bildungsanstalten getroffen werden mögen, so ist dadurch ausgesprochen, welche Wünsche die Vertreter der Gemeinde glauben erfüllt sehen zu müssen, damit die Schulanstalt das öffentliche Interesse für sich gewinne und darin eine wesentliche Bedingung für ihr Gedeihen finde.

Aber zu wünschen wäre, dass der Gemeinderath es bei dieser Erklärung, die deutsche und italiänische Sprache sollen als Unterrichtssprache am Triester Gymnasium gleichgestellt werden, hätte bewenden lassen, und nicht das S p e c i e l l e der Einrichtungen, durch welche eine solche Gleichstellung zu ermöglichen ist, mit in seine Berathung und Beschlussnahme gezogen hätte. Welche Sprache als Unterrichtssprache oder welches Verhältniss zweier Unterrichtssprachen für die höheren Bildungsanstalten der von ihm vertretenen Gemeinde nach deren eigenthümlichen Bedürfnissen zu wünschen ist, darüber sich zu erklären liegt in dem natürlichen Bereiche eines Gemeinderathes; w i e diess auszuführen ist, darüber können nur die Männer entscheiden, welchen eben dann die Ausführung obliegt, also Schulmänner und Schulbehörden. Indem der Triester Gemeinderath diese Gränzen nicht gehörig in der Fragestellung bei seinen Discussionen beachtet hat, ist er in den unangenehmen Fall gekommen, etwas zu beschliessen, das i n d i e s e r F o r m keine Folge haben kann, weil d i e A u s f ü h r u n g des Beschlusses eben u n m ö g l i c h ist. Unterrichtssprache soll, so hat sich der Gemeinderath erklärt, in den vier unteren Classen die italiänische sein, in den vier oberen die deutsche. Die Schüler, welche das Gymnasium besuchen, haben zum Theil die italiänische Sprache, zum Theil die deutsche zu ihrer Muttersprache. Fragen wir, ob für einen der beiden Theile die vom Gemeinderathe beliebte Einrichtung mit einiger Hoffnung auf Erfolg ausgeführt werden kann. Die Italiäner werden dem Unterrichte im Untergymnasium mit Leichtigkeit folgen; aber man müsste sich wissentlich einer Täuschung hingeben, wollte man sich

einbilden, sie würden durch den obligaten Unterricht in deutscher Sprache während dieser vier Jahre dieser so weit mächtig werden, dass sie nachher mit Nutzen Organ des Unterrichtes für sie werden könne. Die unvermeidliche Folge müsste sein, dass entweder der Unterricht wenigstens in der fünften Classe verloren gienge, und an ihm statt der Gegenstände des Unterrichtes selbst nur die deutsche Sprache gelernt würde, oder dass man, um die Unterrichtsgegenstände nicht über der Unterrichtssprache aufzugeben, das Eintreten der deutschen Unterrichtssprache um ein Jahr oder zwei Jahre oder noch länger hinauszuschieben versuchte, oder endlich, dass die Italiäner das Untergymnasium besuchten und dann an ein anderweitiges Obergymnasium mit italiänischer Unterrichtssprache giengen. Dass für die Deutschen noch schlechter gesorgt wäre, bedarf wohl keiner Erörterung: sie bringen aus der blossen Volksschule gewiss noch nicht diejenige Kenntniss des Italiänischen mit, um dem Unterrichte wirklich folgen zu können. Käme der Beschluss des Gemeinderathes gerade so, wie er gefasst ist, zur Ausführung, so hätte Triest nicht ein Gymnasium für Italiäner und Deutsche, sondern zwei halbe Gymnasien, ein Untergymnasium für Italiäner, welche ihre fernere Bildung anderswo suchen würden, ein Obergymnasium für Deutsche, welche ihre Vorbereitung dafür auf anderem Wege suchen müssten. Auf solchem Wege ist eine Ausgleichung und Einheit, wie man sie gewiss in jenem Beschlusse beabsichtigt finden darf, nicht erreichbar; statt zu vereinigen hat man, was freilich viel leichter ist, das Gymnasium in zwei grundverschiedene, zusammenhanglose Anstalten zerschnitten. Vielmehr würde es nöthig sein, im Untergymnasium neben der zu Grunde gelegten Unterrichtssprache die zweite Unterrichtssprache, sobald es irgend thunlich, ausser den Sprachstunden auch in einem dazu sich besonders eignenden Gegenstande als Unterrichtssprache eintreten zu lassen, und diesem vielleicht für die erste Classe, in welcher die neue Unterrichtssprache eintritt, eine Stunde wöchentlich zuzulegen, um dadurch möglichst zu ersetzen, was durch die Sprachschwierigkeit für den Gegenstand verloren geht. Durch Hinzunehmen später eines zweiten oder dritten Unterrichtsgegenstandes würde sich ein allmählicher Uebergang von der Ausschliesslichkeit oder dem Ueberwiegen der einen Unterrichtssprache zur Gleichstellung beider oder zum Ueberwiegen der anderen Unterrichtssprache bahnen lassen. Der Erlass des Unterrichtsministeriums über die Unterrichtssprachen an den westgalizischen Gymnasien (vom 12. Sept. 1850, in dieser Zeitschr. 1850. Heft IX. S. 852 ff) gibt ein sehr beachtenswerthes Beispiel für solche ausgleichende Einrichtung und den allmählichen Uebergang von einer Unterrichtssprache zur anderen; in welcher Weise sich ähnliches für das Triester Gymnasium eignen würde, lässt sich erst beurtheilen, wenn über das Zahlenverhältniss der Nationalität der Schüler, namentlich in den unteren Classen, bestimmte Daten vorliegen, ein Punct, welchen das vorjährige Schulprogramm dieses Gymnasiums mit Stillschweigen übergeht.

Wien, im März 1851. H. Bonitz.

Literatur und Literaturgeschichte.

In den Jahn'schen „Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik" 1851, 1. Heft (LXI, 1) S. 66—73 hat Hr. Rector Breier in Oldenburg (derselbe, welchem wir im vorigen Jahrgange unserer Zeitschrift einen Aufsatz über den deutschen Unterricht zu verdanken hatten, Heft VI, S. 477 ff.) das Herrig'sche Handbuch der englischen Nationalliteratur angezeigt (vgl. in dieser Zeitschr. 1850, Heft XII., S. 928 ff.), und dabei Gelegenheit genommen, sich über einige Ansichten auszusprechen, welche gegenwärtig auf den Unterricht in den neueren Sprachen an

Realschulen und Gymnasien vielfach bestimmend einwirken. Hr. Breier unterscheidet mit vollem Rechte zwei Stufen des Sprachunterrichtes; die erste gehört der Sprachübung an und hat zum Zwecke, den Schüler in den grammatischen Bau und in den Wortvorrath der fremden Sprache einzuführen. Welche geistige Förderung diese Thätigkeit selbst dem Schüler bringt, und welchen Nutzen die Schule schon durch diese Stufe des Unterrichtes schafft, wenn sie den Schüler befähigt, in einer gebildeten Sprache, welche im täglichen Verkehre von Wichtigkeit ist und eine bedeutende Literatur aufzuweisen hat, sich später ohne grosse Mühe selbst weiter helfen zu können, stellt der Hr. Ref. in bündiger Klarheit dar. Ausführlicher spricht er sich sodann über die zweite Stufe des Unterrichtes aus, auf welcher zu der blossen Sprachübung das bildende Moment der Literatur hinzutritt. Was in dieser Beziehung Hr. Br. von dem Unterrichte in fremden modernen Sprachen sagt, findet grossentheils seine Anwendung auch auf den Unterricht in der Muttersprache, wie dieser in den oberen Gymnasialclassen ertheilt wird. An unseren Gymnasien ist die Literatur der Muttersprache erst in der neuesten Zeit in den Bereich des Gymnasialunterrichtes gezogen, und von vielen Lehrern mit lebhaftem Eifer und ernstlicher Thätigkeit ergriffen worden. Aber gerade bei diesem Unterrichte liegt die Gefahr sehr nahe, dass der Lehrer nicht strenge genug unterscheide, was für ihn und was für die Schüler interessant ist, was dieselben Worte ihm bedeuten, wenn er in ihnen den Eindruck einer reichen Lectüre zusammenfasst, und wie leer sie dagegen oft für die Schüler sind, denen diese nothwendige Grundlage fehlt und fehlen muss. Darum scheint es wichtig, bei diesem sehr schwierigen Unterrichtsgegenstande auf erfahrene Stimmen aus Ländern zu achten, in welchen derselbe schon längere Zeit einheimisch ist. In dieser Hinsicht glauben wir für die bezeichnete Stelle der Breier'schen Recension auf das Interesse unserer Leser rechnen zu dürfen und theilen sie daher unverkürzt mit; was sich darin speciell auf das Herrig'sche Buch bezieht, was für den literarischen Unterricht in der Muttersprache im allgemeinen Anwendung findet, ist leicht zu ersehen. S. 70 ff.:

«Uebrigens sind wir keinesweges der Meinung, dass die Schule, insbesondere die höhere Bürgerschule, auf der reinen Uebungsstufe stehen bleiben soll. Die Uebungsstufe bereitet nur vor auf eine andere Stufe, wo freilich die reine Sprachübung auch nicht aufhört, wo aber doch die Sachen oder der Inhalt den Mittelpunct des Sprachunterrichtes bilden. Wir stehen nun auf dem Gebiete der Literatur; aber hier gehen die Wege weit auseinander. Ein grosser Theil unserer gelehrten und gebildeten Zeitgenossen, auch der Lehrer selbst, versteht unter Literatur vornehmlich die Literaturgeschichte. Es ist in der That in diesem Fache so viel und so Grosses geleistet worden, dass es nicht zu verwundern ist, wenn allgemein dafür geschwärmt wird. Wenn in den Schriften eines Gervinus, oder in Vilmar's glänzenden Vorlesungen, die Entwickelung des nationalen Lebens an den Werken der grössten Geister so anziehend und lichtvoll dargelegt wird; wenn die Masse von Namen und Gestalten sich so übersichtlich gruppirt und ordnet, wenn die Beziehungen der Dinge, der Menschen und Gedanken zu einander, die Einwirkungen grosser Geister und grosser Verhältnisse so deutlich nachgewiesen, so lebhaft geschildert werden: so ist es so natürlich, zu denken und zu wünschen, dass der heranwachsenden Jugend diese Quintessenz der Weltgeschichte auch möge zu gute kommen. Aber Eines schickt sich nicht für Alle. Wenn auf Universitäten Literaturgeschichte vorgetragen wird, so hat das einen Sinn, weil vorausgesetzt wird, dass den Zuhörern die einschlagenden Werke theils schon bekannt sind, theils von ihnen studirt werden können, und weil der Lehrer mit Männern zu thun hat, welche literarische Werke zu

lesen und zu würdigen verstehen. In der Schule aber fehlen diese Bedingungen, und wer glaubt, sie seien vorhanden, lebt in einem schönen Irrthume. Wir geben gern zu, dass ein Lehrer auch vor Schülern über Literatur und Literaturgeschichte viel anziehendes und interessantes sagen kann; aber für Schüler ist auch die beste Stunde derart nur eine Unterhaltung und ein angenehmer Zeitvertreib, weil sie aus nahe liegenden Gründen weder in den Stunden noch für dieselben ordentlich arbeiten können. Literaturgeschichte als besondere Disciplin ist, abgesehen von andern leicht herbeizuführenden schädlichen Wirkungen, schon deshalb kein Fach für die Schule, weil sich die Zeit besser benutzen lässt; in der Regel aber bringt überdiess die Literaturgeschichte auf Schulen den Nachtheil mit sich, dass die Schüler sich gewöhnen, mit angelernten Redensarten und Allgemeinheiten zu kramen, eine Gefahr, die um so grösser ist und um so näher liegt, je lebendiger und geistreicher der Vortrag ist. Ist es doch keine seltene Erscheinung, dass Schüler in Aufsätzen oder bei Schulfeierlichkeiten über den literarischen Geschmack der Gegenwart, über den Charakter der romantischen Poesie, über Goethe's Dichtungen u. dgl. mit einer Geläufigkeit, Weisheit und erhabenen Richtermiene schreiben und reden, als wären sie in Leben und Studien ergraute Weise!

Einer solchen Verirrung, wie die bezeichnete, begegnen wir natürlich am ersten bei der deutschen Literatur, und so ist kürzlich in der Zeitschr. für die österr. Gymn. (1850, Heft III., S. 170 ff.) mit grossem Eifer die deutsche Literaturgeschichte empfohlen, als ein wirksames Heilmittel gegen das Grundübel der Zeit, gegen Halbheit, Oberflächlichkeit und Dilettantismus. Demnach soll schon in Tertia Literatur*geschichte* gelehrt werden. Es ist allerdings sehr richtig, dass man nichts unternehmen solle, was man nicht gehörig zu leisten im Stande sei; wenn aber aus *diesem* Grunde das Verständniss der Denkmäler, d. i. der literarischen Werke, einer späteren Zeit überlassen bleiben und mit der Literaturgeschichte der Anfang gemacht werden soll, so müssen entweder die österreichischen Gymnasiasten von ganz anderem Schlage sein als die übrigen Menschenkinder, oder man kommt mit dieser Arzenei gegen die Oberflächlichkeit vom Regen in die Traufe. Diess liegt zu nahe, als dass es weiterer Erörterung bedürfte; in der That schlagen auch die praktischen Schulmänner, wenigstens in Beziehung auf fremde Sprachen, einen ganz anderen und entgegengesetzten Weg ein. Alle Sammlungen von Literatur- und Lesebüchern haben nach der Ansicht ihrer Verfasser den Zweck, *nicht als Beispiele und Belege dem Vortrage zu dienen*, sondern sie sollen vielmehr das *Material* bilden, *an welchem der Schüler die Literatur verstehen und schätzen lernen soll*. In dieser Absicht ist auch das vorliegende Handbuch von Herrig angelegt. Solche Sammlungen sollen in grösserer oder geringerer Vollständigkeit einen Apparat vorstellen, der im kleinen ein treues Abbild der Geschichte wie der Gegenwart ist, und die Schüler sollen durch das Studium der als Repräsentanten geltenden Stücke einen Blick in das Leben, den Geist und Charakter einer Nation thun. *Das Lesen und Studiren der literarischen Producte ist hierbei die Hauptsache; Vortrag, Reflexion und Belehrung geht nebenher, oder folgt nach.* Der Schüler soll arbeiten, der Lehrer nur leiten und helfen.»

Diesem Hefte ist eine Beilage, Ankündigung von griechischen und römischen Classikern enthaltend, beigeheftet.

Erste Abtheilung.

Abhandlungen.

Andeutungen über den Unterricht in der Naturgeschichte.

Jede Wissenschaft kann als Grundwissenschaft, das heisst um ihrer selbst willen, und um den Lernenden zu bilden, und als Hilfswissenschaft, um anderweitigen Studien förderlich zu sein, zur sogenannten Anwendung betrieben werden. An technischen, forstlichen, ökonomischen u. dgl. Lehranstalten ist die Naturgeschichte Hilfswissenschaft, an Gymnasien kann sie nur Grundwissenschaft sein, denn der Zweck des Gymnasiums ist weniger die Erwerbung eines bestimmten, möglichst grossen Mafses von Kenntnissen, besonders von solchen, welche im Leben sofort eine unmittelbare Anwendung finden, als formelle Bildung, d. h. Erwerbung geistiger Kraft und Behendigkeit, Eröffnung eines weiteren Gesichtskreises, Erweckung eines höheren Sinnes für das Schöne, Wahre und Gute. Hierzu ist denn auch die Naturgeschichte in den Gymnasialunterricht mit aufgenommen worden. Man will ihr nun zwar häufig die formel bildende Kraft absprechen, und rechnet sie unter die sogenannten Realien, indem man mit diesem Ausdrucke sogleich den Gegensatz zu den formel bildenden Wissenschaften vorwurfsvoll herauszuheben beabsichtigt, und zwar hauptsächlich aus dem Grunde, weil sie in manchen Fällen eine unmittelbare, auf unser materielles Wohlsein bezügliche praktische Anwendung erleidet. Es dürfte aber die ganze Unterscheidung zwischen diesen

beiden Arten von Wissenschaften nicht sonderlich haltbar sein. Jede Erwerbung von Wissen führt mehr oder weniger zu formeller Bildung, jedes Wissen kann zufällig eine praktische Anwendung erleiden. Diess ist aber eben zufällig, d. h. mit dem Wesen der Wissenschaft nicht nothwendig verbunden, und macht diese deshalb noch nicht zu einem geistlosen, dürren Nützlichkeitskram. Auf dieses Vorhalten des Nutzens mag der edle und gelehrte E. Fries *) antworten — „wenn diess gerade ein Fehler sein „soll, so liegt derselbe ausser ihrem eigentlichen Zweck, welcher „das Suchen nach Wahrheit und aller höhern Aufklärung ist, „aber dem einen Vorwurf darüber zu machen, der mit seiner „Einsicht darin zugleich der bürgerlichen Gesellschaft und der „leidenden Menschheit nützt, ist am gelindesten ausgedrückt phari„säisch." Wird sie in einer Weise gelehrt, wie sie leider oft genug vorkommt, so haben ihre Gegner freilich ein Recht zu Angriffen, aber nicht auf die Wissenschaft, sondern auf den Lehrer, denn dieser allein trägt die Schuld, wenn sie keine formelle Bildung gewährt, keine höheren, edleren Gefühle und Gedanken anregt. Bildet etwa das Auswendiglernen einer Uebersetzung und Interpretation einer horazischen Ode, wie es bei manchem Lehrer vorkommt? Gewiss nicht! Wird jemand deshalb über das Studium der classischen Sprachen den Stab brechen wollen? — Welche Art und welches Mafs dieser Bildung die Naturgeschichte verleiht, mag hier unerörtert bleiben. Ich möchte die Naturgeschichte mit einem Worte palpable Logik nennen. Uebung formaler Kraft bei gleichzeitiger Aneignung realen Inhaltes ist es, wozu die nachfolgend angegebene Methode beim naturhistorischen Unterrichte führen soll. Physik dürfte diesen Zweck in gewissen Rücksichten noch schneller und sicherer erreichen.

Das Untergymnasium, das nach unserer bestehenden Einrichtung ein relativ abgeschlossenes Ganzes bilden und seine Schüler in's Leben entlassen soll — eine Tendenz, die nach gewichtiger Männer Ansichten besser durch besondere Lehranstalten, Realgymnasien, Bürgerschulen u. s. w. erreicht wird — dürfte demgemäfs die Aneignung realen Inhaltes etwas mehr in den Vordergrund schieben. Die nambaften Schwierigkeiten, die sich in die-

*) Der berühmte Botaniker und Professor zu Upsala.

sem Fache bei Verfolgung des Doppelzweckes einer Vorbereitung für das Obergymnasium und einer halb und halb praktischen Bildung für's Leben ergeben müssen, dürfen niemand in Besorgniſs versetzen. Wer die Ansichten und Gewohnheiten unserer Bevölkerung kennt, wird in vorhinein versichert sein, dass noch lange Zeit hindurch wie bis jetzt nur wenige das Gymnasium nach den ersten vier Classen verlassen, sondern zu allermeist in's Obergymnasium übertreten werden. Das Gymnasium aber als Ganzes muss den oben angedeuteten Zweck vor allem scharf in's Auge fassen und seinen naturgeschichtlichen Unterricht danach ganz einrichten.

Ein inniges Einverständniss des Lehrers am Ober- mit dem am Untergymnasium ist, sofern sie nicht in einer Person vereinigt sind, nirgends nöthiger, als hier, wo die Auswahl aus dem ungeheuren Stoff und die Behandlung desselben so grundverschieden sein kann.

Nach genauer Feststellung des Standpunctes und Endzieles des naturhistorischen Unterrichtes will ich von der Methode desselben zu sprechen versuchen. Von wissenschaftlicher Methode kann hier wenig die Rede sein, fast nur von pädagogischer. Es ist das Wesen der Wissenschaft, concret zu entstehen. Wer diesem natürlichen Entwickelungsgange in der Naturgeschichte entgegen arbeiten will, wird viel Mühe um nichts, oder vielmehr darum haben, seine Schüler zu verderben. Man wähle ihn getrost, ohne Furcht, zu wenig wissenschaftlich zu sein, zu unsystematisch zu verfahren. Das System gehört auf die Universität, die Erfahrung in's Untergymnasium, ein Mittelding, so zu sagen, davon in's Obergymnasium.

Der Lehrer des in Rede stehenden Faches erfreut sich eines Vorsprunges, der einem andern nur in seltenen Fällen gegeben ist — ich meine die angeborne Liebe der Jugend für die Natur in ihrem ganzen Umfange. Zuweilen nur wird der Geograph, oder der Historiker, selten der Philologe, noch seltener der Mathematiker so empfängliche Gemüther finden, als der Naturhistoriker. Das frühere System, das die Naturgeschichte fast gänzlich aus dem Unterrichte verwies, hat freilich bei uns manches verdorben, indem die ganze Generation, welche seit 1818, dem Jahre ihrer Verbannung studirte, alle Liebe dafür verlor, und diess Studium als ein trockenes, nutzloses, für vernünftige Leute unpassendes

Treiben missachten lernte, oder in vollkommener Gleichgiltigkeit seiner gleichsam als nicht existirend gar nie gedachte. Diess musste nothwendigerweise auf die nachkommende Jugend wirken, die von ihrer erwachsenen Umgebung von den Naturwissenschaften gar nicht, oder nur auf eine sie abschreckende Weise Erwähnung thun hörte, und auf ihre aus natürlicher Wissbegierde gethanen Fragen nur ungenügende oder unwillig abweichende Antworten, wie die Unwissenheit sie eben gibt, zu hören bekam. Indessen ist dadurch noch nicht viel verloren, und der angeborene Trieb wird sich trotz alledem bald Bahn brechen, wenn man ihn nur irgend in der Schule pflegt und weckt. Diess hat keine Schwierigkeiten und findet sich fast von selbst, wenn der Lehrer nur selbst Liebe für sein Fach hat und zeigt, und nicht etwa dabei den argen Missbegriff begeht, in seinen Vorträgen streng wissenschaftlich zu verfahren, oder sie auf ein, allerdings bequemes, blosses Herunterlesen zu beschränken, beides erfolgreiche Mittel, den Knaben die Naturgeschichte gründlich zuwider und die naturgeschichtlichen Lehrstunden zur Pein zu machen. Ist diess einmal in den unteren Classen geschehen, so ist zugleich alles für die Zukunft verdorben, und der tüchtigste Lehrer am Obergymnasium verschwendet seine Mühe, denn es ist eine von vielen Schulmännern und auch von mir mehrfach gemachte Erfahrung, dass bei den Schülern über 15 — 16 Jahren die einmal erloschene oder erstickte Liebe für die Naturgeschichte mit sehr wenigen Ausnahmsfällen nicht wieder zu erwecken ist. Eine Anweisung, wie in den Lehrern Liebe für ihren Gegenstand zu erregen sei, weiss ich freilich nicht zu geben.

Anschauungen sind die Basis aller Naturwissenschaften. Zu ihnen ist daher, besonders im Untergymnasium, der Schüler eifrigst anzuleiten, wie diess auch die Instruction für den Unterricht in den Naturwissenschaften in dem „Entwurf der Organisation der Gymnasien“ ausdrücklich hervorhebt. Die Anschauungen werden entweder an den wirklichen Gegenständen oder an ihren Abbildungen vorgenommen. Es dürfte höchst überflüssig erscheinen, wenn hier hervorgehoben wird, dass die ersteren fast in allen Fällen den letzteren vorgezogen werden müssen. Und doch hat mich die Erfahrung belehrt, dass es nicht überflüssig sei. Sah ich doch mitten im Sommer einen Lehrer im Untergym-

nasium unsere gemeinsten Waldbäume und Culturpflanzen in Abbildungen, statt *in natura*, vorzeigen. Hieran kann nur Bequemlichkeit oder Unwissenheit Schuld sein. Einige Aehren oder Baumzweige zu holen, kostet einen Gang; um sie zu finden, muss man sie kennen — die Tafeln hat man zu Hause, und was darauf abgebildet ist, steht gedruckt daneben. Das ist leicht und bequem. Mit dem Mangel an Kenntnissen kann man, sofern es nicht ganz einfache, leicht zu erwerbende sind, unter den bei uns gegebenen Umständen oft nicht rechten, aber gegen die „Bequemlichkeit," um es nicht derber zu benennen, hilft eine strenge Aufsicht, die derartiges scharf rügt. Wo der Gegenstand selbst nicht beizuschaffen ist, muss das Bild, und zwar ein deutliches und richtiges, an seine Stelle treten. Hierbei sind jedoch einige Vorsichten zu beobachten, besonders beim Fragen und Prüfen. Häufig nämlich tritt das Localgedächtniss in die Stelle des Formgedächtnisses ein, und der Schüler erkennt den abgebildeten Gegenstand nach seiner Umgebung oder nach seiner Stelle auf dem Blatte wieder. Hier hilft sich der Lehrer am besten, wenn er mit den Bilderwerken beim Vorzeigen wechselt. Dazu müssen ihm mehrere zu Gebote stehen, und diess sollte schon deshalb der Fall sein, weil jedes einen Theil gute und einen Theil schlechte Figuren enthält. Hat er aber nur eines, so kann er beim Fragen die übrigen Figuren mit Papierblättern verdecken. Am besten sind Tafeln, wo auf jeder nur ein oder einige wenige Gegenstände abgebildet sind. Es fällt hierbei noch der grosse Uebelstand weg, dass die Masse dichtgedrängter Figuren den Schüler bei der Beschauung verwirrt und zerstreut. Diess ist denn freilich des Kostenpunctes halber selten der Fall, da bei derlei Werken, um sie wohlfeil herzustellen und dem Verleger noch einen recht bedeutenden Nutzen abzuwerfen, mit Papier und Druck gespart wird. Häufig geht es übrigens an, dass man die Tafeln zerschneidet und jede Figur einzeln auf Papier oder Pappendeckel aufklebt. Es ist wohl nicht nöthig, zu sagen, dass auf dem Bild nicht der Name daneben stehen darf. Wo diess der Fall ist, wie z. B. im Oken'schen Atlas, muss er vertilgt oder unsichtbar gemacht werden.

Die wirklichen Naturkörper machen beim Demonstriren mehr Schwierigkeiten als Bilder. Daher mag zum Theile die übergrosse Vorliebe vieler Lehrer für diese stammen.

Grosse, umfangreiche Gegenstände, wie z. B. die meisten Säugethiere, mehrere Vögel etc. können nur auf dem Katheder der ganzen Classe zur Schau gestellt werden, und diess wird meist genügen. Mit kleineren, die auf solche Entfernung nicht deutlich sichtbar sind, kommt man, wenn sie nicht leicht in Mehrzahl zu haben sind, in Verlegenheit. Sie vom Katheder herab zeigen, führt, wie gesagt, zu nichts, weil höchstens die vorne daran sitzenden Schüler, und oft auch diese nicht, sie deutlich wahrnehmen können; sie in der Schule von einer Hand in die andere wandern lassen, führt zu Beschädigung derselben und zu Unordnung und Unruhe — man kann es höchstens mit Insecten thun, die in kleine verklebte Kästchen eingeschlossen sind, von denen ein oder beide Boden von Glas sind —; sie selbst herumzeigen, verursacht grossen Zeitverlust; ein Gehilfe, der diess thut, dürfte selten zu haben sein, und es stört und hält ebenfalls sehr auf. Wie da Abhilfe zu schaffen sei, will ich weiter unten andeuten. Indessen stellen sich diese Hindernisse nur da entgegen, wo man nur ein oder wenige Stück des Naturkörpers hat. Wo er jedoch leicht in Mehrzahl beizuschaffen ist, wie bei den meisten Pflanzen, Insecten, einigen kleinen Thieren anderer Classen, so wie, nach Ortsverhältnissen, bei manchen Mineralien und Gesteinen, muss jeder Schüler ein Exemplar in die Hand bekommen. Man kann dann darauf rechnen, dass das Bild desselben sich dem Gedächtnisse fest einprägen wird. Zugleich ist Trägen und Unaufmerksamen die Ausrede abgeschnitten, „sie haben die Sache nicht ordentlich gesehen.“ Zur Einsammlung dieser vielen Exemplare wird der Lehrer bald Gehilfen an einigen intelligenteren und fleissigeren Schülern finden. Die nöthigen Anschauungen müssen nach Thunlichkeit oft und mit Musse wiederholt werden. Dadurch aber vergrössern sich die angeführten Schwierigkeiten in's unüberwindliche. In Betreff der Bilder hat man seine Zuflucht zu den bekannten Wandtafeln genommen *). Allein auch diese existiren nicht in einem so

*) Unter die besseren für die höheren Classen des Thierreiches gehören die in Breslau bei Aderholz erschienenen «Wandtafeln zur Naturgeschichte.» Die niederen Thiere sind nicht sonderlich gut. Unbrauchbar sind die in Brünn erschienenen wegen der Kleinheit und der Manier der Darstellung.

vergrösserten Mafsstabe, dass sie noch auf 20—30′ Entfernung — und so weit vom Katheder sitzt ein guter Theil der Schüler in den hinteren Bänken — kenntlich wären. Von den wirklichen Gegenständen ist eben die Rede gewesen. Das beste Mittel, beide den Schülern nach Möglichkeit oft und lang ohne Störungen und Zeitverlust vor die Augen zu bringen, wäre meines Erachtens ein in der Schule angebrachter, mit vergitterten und mit Drath verstrickten Glasfenstern versehener Schrank, in dem jedesmal durch einige Wochen eine nicht zu grosse Partie von kleinen Naturalien und von Abbildungen, wie sie eben zum Vortrag kommen, aufgestellt werden. Auch beim gedankenlosesten Anstarren wird endlich durch die häufige, fast unwillkürliche Wiederholung die Vorstellung des Gegenstandes haften bleiben. An der Wand können unter Glas und Rahmen auch noch sonst einige Tafeln (so wie auch Karten, Tabellen etc.) aufgehängt werden. Um sicher und ohne viele Mühe Beschädigungen durch Muthwillen oder grobe Unachtsamkeit hintanzuhalten, gibt es kein besseres und einfacheres Mittel, als den Schülern selbst die Aufsicht zu übertragen und sie mit einer von jedem deponirten kleinen Geldsumme von einigen Groschen, aus welcher Schäden ersetzt werden, solidarisch dafür verantwortlich zu machen. Hierdurch wird auch noch der Gemeinsinn des künftigen Bürgers geweckt.

Das Aufstellen eines solchen Schauschrankes, so wie das solidarische Haften für Beschädigungen ist bei uns nichts neues. Das letztere ist noch heute ein vernünftiger Brauch bei allen Realschulen und technischen Lehranstalten, und das erstere fand man vor 1818, als noch Naturgeschichte und Physik am Gymnasium gelehrt wurde, an mehreren Orten.

Bei kleinen Theilen von Naturkörpern und bei Structuren, die mit freiem Auge nicht unterscheidbar sind, nimmt man seine Zuflucht beinahe unbedingt zu Abbildungen. Ich möchte das nicht durchaus billigen, sondern auf die Anwendung der Lupe*) hinweisen. Zum allgemeinen Gebrauche würde es schwerlich kommen,

*) Das einfache Vergrösserungsglas, mitunter auch unpassend Mikroskop genannt, worunter man (ohne weiteren Zusatz) gewöhnlich das zusammengesetzte Mikroskop versteht.

auch dürfte sie nur in manchen Stunden in die Schule mitgebracht werden, um störende Tändeleien zu vermeiden, aber zu ihrer Anschaffung und Anwendung sollten die Schüler, namentlich die eifrigeren, immerhin vom Lehrer aufgefordert werden, und jedenfalls sollten für die Schule einige Stücke vorhanden sein, mittels deren sie ihren Gebrauch vom Lehrer erlernen.

In der Regel macht man den Kindern mit der dadurch erlangten Erweiterung der sichtbaren Welt eine ausserordentliche Freude, und der Unterricht im Handhaben der Lupe und die Betrachtung passend ausgewählter Gegenstände könnte als aneifernde Belohnung für Fleissige dienen. Am Obergymnasium halte ich sie für schwer entbehrlich. Der Kostenpunct kommt wenig in Betracht, da man um 40 kr. — 1 fl. C. M. eine für diese Zwecke ganz brauchbare Lupe bekommt. Ein durchziehender Schausteller eines Sonnenmikroskopes kann um ein billiges vermocht werden, eine oder einige Classen in einen wahren, gute Frucht bringenden Jubel zu versetzen, und wer als Lehrer selbst ein Mikroskop besitzt, kann sich in einer freien Stunde mit einigen seiner Knaben selbst ein- oder das anderemal das Vergnügen bereiten, ihr Staunen und ihre Freude hervorzurufen.

Unter das Capitel der Anschauungen gehört auch das Zeichnen, sowohl des Lehrers als des Schülers. Der erstere sollte durchaus eine, wenn auch nur mäfsige, Fertigkeit darin besitzen. Trotz aller Abbildungen und einer genügenden Anzahl wirklicher Gegenstände kommen doch oft Fälle vor, wo noch eine Erläuterung durch eine einfache Zeichnung nöthig wird. Diese Erläuterung mit Worten zu geben, führt meist zu keinem Verständnisse; ein paar flüchtige Striche auf die Tafel hingeworfen bringen alles in's klare. Was man zeigen oder zeichnen kann, wolle man nicht mit Worten geben. Im naturhistorischen Unterrichte muss mehr mit den Händen, als mit dem Munde, mehr zu den Augen, als zu den Ohren gesprochen werden. Des Schülers Versuche im Zeichnen, mögen sie auch noch so unbeholfen ausfallen, fixiren das, was er nachzubilden versuchte, meist unauslöschlich in seiner Seele. Später soll noch einiges darüber gesagt werden. Ist ein Zeichenlehrer am Gymnasium, so sollte dieser darauf hingewiesen werden, seine Vorlagen so häufig als möglich aus der Natur zu entnehmen. Es übt mehr, ein Blatt, eine ganze Pflanze oder ein

Thier nach der Natur zu zeichnen, als Ornamente, Landschaften oder Köpfe mechanisch von Vorlegeblättern abzuschreiben.

Alle Anschauungen müssen bewusst sein, und nicht in ein leeres Begaffen ausarten, das zu einem bald erschöpften, müssigen Zeitvertreibe wird, und den Geist, statt zu stärken und zu üben, ermattet und einschläfert. Diess zu verhindern, ist eine Aufgabe, die bei wenigen Schülern leicht, bei vielen aber nur mit grossen Schwierigkeiten zu lösen ist.

Leider leiden unsere Gymnasien in den etwas grösseren Städten, besonders in den unteren Classen, sehr an Ueberfüllung, die sie hindert, in allen Rücksichten gleichsam Mustergymnasien zu sein, was sie, vermöge ihrer im allgemeinen mit mehr Vorbildung versehenen Schüler und ihrer von mehr geistigen Anregungen umgebenen Lehrer, leicht für die hierin minder vortheilhaft gestellten Landgymnasien sein könnten. Vor dem gedankenlosen Begaffen bewahrt am besten das Beschreiben durch den Schüler. Man missverstehe dieses Wort nicht. Von einem eigentlichen Beschreiben, das diesen Namen nur einigermafsen verdient, kann für den Anfang, ja für das ganze Untergymnasium, nicht die Rede sein. Es fordert eine bereits ziemlich weit gediehene Fertigkeit im Beobachten, eine erträgliche Gewandtheit im Ausdrucke, und, wenn es nicht zu ewigen Missverständnissen zwischen Lehrer und Schüler und zu endlosem, zeitraubenden Hin- und Herfragen kommen soll, ein gewisses Mafs terminologischer Kenntnisse, die sämmtlich in der ersten Zeit des Unterrichtes nicht vorhanden sein können. Ist auch der Schüler endlich so weit gekommen, dass er sowohl die Merkmale des Dinges genügend richtig und schnell auffindet, als auch bei dem Worte die damit bezeichnete Sache sofort sich vorstellt, so stehen ihm diese deshalb noch lange nicht zum selbständigen Gebrauche zu Gebote, eben so wenig, als man z. B. im Stande ist, französisch zu sprechen, wenn man gleichwohl schon ganz fertig ein in dieser Sprache geschriebenes Buch liest. Es muss der Schüler daher zuerst sehen, dann das gesehene sich selbst zum Bewusstsein bringen lernen, durch vielfache Uebung beim Anblicke der Sache stets des Wortes dafür gedenken und bei dem Worte die Sache lebhaft sich vorstellen, bevor man an das sogenannte Beschreiben gehen kann. Die ersten beiden Jahre dürften nach meiner Ansicht lediglich damit hingebracht

werden, dass man die Selbstthätigkeit der Knaben in der Schule auf das Hervorheben der auffälligsten Merkmale und auf das Vergleichen dieser an mehreren bald mehr, bald weniger ähnlichen Naturkörpern hinlenkt, wobei natürlich der Lehrer stets anleitend, verbessernd und ergänzend eingreifen muss. Mit geordneten Beschreibungen, die kaum von einem Obergymnasium zu verlangen sind, sich abzuquälen, dürfte für Lehrer und Schüler gleich unerspriesslich und peinlich, für die letzteren noch insbesondere langweilig werden. Die Schule darf wohl nicht der Schauplatz der Unterhaltung und des Spieles, noch weniger aber der der Langweile werden.

In zahlreichen Classen trifft nun diese Aufforderung zur Selbstthätigkeit den einzelnen selten. Je grösser die Classe ist, desto geringer wird auch die Aufmerksamkeit, die die Knaben ihrem zur Beschreibung aufgeforderten Mitschüler widmen, und die in der Regel lebhafter ist, als die ihrem Lehrer zugewendete. Diesem im ganzen Unterrichte und in der Disciplin höchst empfindlichen Uebelstande ist nur durch Theilung der Classen, oder noch besser durch Errichtung mehrerer Gymnasien, Real- und Bürgerschulen zu begegnen. So lange die gegenwärtige Ueberfüllung der Schulen fortdauert, ist insbesondere für den naturhistorischen (und zunächst für den philologischen) Unterricht nicht einmal dasjenige Resultat zu erwarten, das mit den im Augenblicke wirkenden Lehrkräften und gebräuchlichen Methoden zu erreichen wäre.

Beim Vorweisen von Bildern wie von Gegenständen ist es gutgethan, wenn man, bevor man den Namen selbst dazu nennt, anfrägt, ob ihn nicht ein oder der andere Schüler kenne. Ist diess der Fall, so ist es desto besser, weil, wie schon berührt, der Mitschüler gewöhnlich mehr Aufmerksamkeit erhält, als der Lehrer. Man wiederholt ihn dann, und macht nun die Schüler auf die bemerkbarsten charakteristischen Merkmale aufmerksam, indem man mit der Aufzählung dieser zugleich die Erzählung über sonstige am Bilde oder Gegenstande nicht sogleich bemerkliche Eigenschaften, über Nutzen und Schaden, Sitten, Gewohnheiten, Vorkommen u. s. w. auf's engste in der Art verflicht, dass der Zusammenhang zwischen seiner Organisation und seinen Lebensäusserungen und Lebensbedingnissen klar und fasslich hervortritt, und

zugleich auf die Aehnlichkeiten und Unterschiede der nächststehenden Naturwesen hingewiesen wird. So muss beispielshalber beim Elephanten nicht allein beschreibend seines kurzen Halses und langen Rüssels erwähnt, sondern zugleich darauf hingewiesen werden, dass beide einander wechselseitig bedingen, und dass dieses Thier, hauptsächlich zum Aufenthalt in Wäldern angewiesen, des Rüssels unumgänglich bedarf, um die Baumzweige abzubrechen und in's Maul zu stecken, die es mit diesem selbst schwer zusammenfassen und abbrechen könnte, so wie auch die Giraffe, gleicherweise von Zweiglein hoher Bäume sich nährend und bei ihrem hohen Halse keinen Rüssel besitzend, doch mit einer langen, und zum Greifen eingerichteten Zunge versehen ist, um diese zu fassen, abzubrechen und in's Maul zu ziehen *). Hierbei hat aber der Lehrer einerseits sich zu hüten, dass er nicht in Histörchen- und Anekdotenkram verfalle, der den Gegenstand herabzieht und des Schülers Gedanken von der eigentlichen Sache ablenkt, wenn es auch erlaubt und passend ist, die Aufmerksamkeit der Knaben bei einem zufällig etwas trockenerem Capitel durch einen zuweilen angebrachten seltsamen und drolligen, aber stets wissenschaftlich festgestellten Zug wieder zu ermuntern. Andererseits muss in der Hinweisung auf Nutzen und Schaden des Naturwesens für den Menschen streng Mafs gehalten und diesem Puncte nicht zu grosse Wichtigkeit beigelegt werden, sonst wird die Natur, das ewig hehre Gotteswerk, dem Schüler zum blossen Magazin von Esswaaren, Kleider- und Nutzstoffen, während umgekehrt der Anblick und Gebrauch dieser in ihm Erinnerung höherer und besserer Art hervorrufen soll. Ueberhaupt darf es nicht dabei bleiben, dass die directe Beziehung auf den Menschen, was man gewöhnlich Nutzen und Schaden nennt, allein herausgehoben wird, sondern auch die indirecte, die durch die Verhältnisse zu anderen Naturwesen und Kräften bedingt ist. Es muss gezeigt werden, welche Rolle das Ding in der Natur spielt, welche Zwecke es in

*) Als Muster für einen solchen Vortrag ist, soweit ein Buch hier wirken kann, Gloger's Hand- und Hilfsbuch der Naturgeschichte, Breslau, Schulz & Comp., 1842, von dem jedoch leider nur der erste Band erschienen ist, dringend zu empfehlen.

ihr erfüllt. So darf beispielshalber bei den Nadelbäumen (die bei uns vorherrschend Waldbestände bilden) es nicht genügen, von ihrer Benützung als Bau- und Brennholz etc. Erwähnung zu thun, sondern es muss auch von dem Einflusse, den die Wälder auf das Klima, dadurch auf die übrige Pflanzen- und Thierwelt und auf die Cultur, nehmen, die Rede sein; beim Erbsenkäfer (***Bruchus Pisi***) nicht allein erzählt werden, dass er uns schädlich sei, indem er unsere Erbsen ausfrisst (was immer halb und halb das Aussehen gewinnt, als hätte ihn und andere die Natur uns ganz besonders zum Possen erschaffen), sondern dass er und alle seine Verwandten (das ganze alte ***Genus Bruchus***) auf die Verminderung der Samen der Pflanzen, insbesondere der ***Leguminosen*** angewiesen sei u. s. f. Natürlich muss diess alles der noch geringen Fassungskraft angepasst, und fortgelassen werden, was nicht leicht und vollkommen begriffen wird.

Mit derlei technologischen Erklärungen darf es aber ja nicht zu weit gehen. Manche Verfasser naturhistorischer Lehrbücher und, ihnen nachbetend, auch manche Lehrer sind von einer wahren teleologischen Wuth besessen, und wollen bei ihrem oft sehr beschränkten Wissen für jedes Geschöpf, für jedes Organ in ihrer Weise einen Zweck herausklügeln. Da kommen denn Erklärungen zuwege, deren Gezwungenheit auch Kindern auffällt, und deren Unrichtigkeit selbst durch die Erfahrungen im täglichen Leben des Kindes zu Tage kommt. Las ich doch, dass Läuse, Flöhe und Wanzen erschaffen seien, um den Menschen an die Reinlichkeit seines Leibes zu gewöhnen. Was soll man zu solchem Aberwitz sagen, und welcher nur etwas denkende Knabe wird ihn ruhig und willig hinnehmen? Ein paar derartige Missgriffe bringen aber leicht den Lehrer und die ganze Sache bei den Schülern um den Credit.

Unmittelbar mit dem teleologischen Capitel ist die Hinweisung auf die Weisheit und Güte Gottes verbunden. Hier ist, will man sich nicht an der Wissenschaft und dem religiösen Gefühl zugleich versündigen, die äusserste Vorsicht nöthig. Unsere Einsicht in die Vorgänge in der Natur ist noch so beschränkt, dass ein Schluss auf die daraus hervorleuchtende Weisheit Gottes in den meisten Fällen höchst gewagt ist und oft geradezu als ein blasphemischer Dünkel erscheint, wo Gott von dem docirenden Herrn Schulmeister für just so klug erklärt wird, als er selbst ist. Dieses vorzüglich

bei den Engländern zur wahren Manie gewordene Verfahren *) kann nicht besser parodirt werden, als durch die bekannte Anekdote von demjenigen, der darüber predigte, wie Gott so weise sei, weil er an jeder grossen Stadt richtig habe einen Fluss vorbeilaufen lassen. Der Erwachsene lacht ohne Arg von Herzen darüber, aber in der Kinderseele können die unerwünschtesten Einwirkungen stattfinden. Ich erinnere mich aus meiner Kindheit lebhaft an den widrigen und zerrenden Eindruck, den ich erfuhr, als ich in einer Kinderschrift des bekannten Campe die Weisheit Gottes daraus beweisen sah, dass Europa Eisen und kein Gold, America dagegen Gold und kein Eisen besässe, beide also zum Austausch gezwungen wären, und kurz darauf in einer Reisebeschreibung von Brasilien von dem grossen Eisenreichthume der Provinz Minas las. Von dem Augenblicke an hatte Campe bei mir vollkommenen Banquerott gemacht, und alle weiteren Belehrungen und guten Lehren seiner Schriften gingen an mir verloren. Dieser Fall aber, wo nur die Achtung vor dem Lehrer schwindet, ist noch der bessere, an dessen Stelle zuweilen der schlimmere, eine Erschütterung des religiösen Gefühles, treten kann. Es mögen daher solche Andeutungen nur sparsam und nicht bei jedem untergeordnetem Factum vorkommen. Die, wenn auch nicht überall wissenschaftlich deducirbare, doch jedem unbefangenen und unverderbten Gemüthe unbewusst einleuchtende Harmonie der Natur wird die Schüler um so schneller von selbst zu Gefühlen der Ehrfurcht vor dem Schöpfer führen, je anziehender und gründlicher der Unterricht in der Naturgeschichte betrieben wird.

Ohne in die blanke Nützlichkeitsprosa zu verfallen, muss doch stets insofern auf's tägliche Leben zurückgegangen werden, als man alles für den Schüler neu zu Erwerbende an die Erfahrungen und Kenntnisse anzuknüpfen trachtet, die er sich im Kreise desselben erworben hat, oder noch jeden Augenblick erwerben kann. Diese geben eine nicht genug zu schätzende Basis, die nie wankt und weicht und den Oberbau zusammenstürzen lässt. Man muss sich jedoch durch Fragen überzeugen, wie weit diese Kenntnisse reichen, und deren

*) Das auch Schubert in seiner Naturgeschichte oft und nicht immer mit Glück einschlägt.

nicht zu viel voraussetzen, besonders nicht bei den Schülern der Gymnasien in grossen Städten, die zum grossen Theil in der Stadt geboren und auferzogen sind. Bei diesen findet man, da sie so wenig mit der Natur in Berührung kommen, gemeiniglich eine sehr geringe Zahl gemachter Anschauungen. Ein Beispiel liefert uns die Angabe eines ausgezeichneten Schulmannes *), dass von mehr als 50 Quartanern nur zwei je einen Hirsch gesehen hatten. Aber je weniger man Vorrath findet, desto mehr muss man ihn zu benützen suchen.

Mit den Kenntnissen zugleich werden im Leben auch Vorurtheile und Irrthümer erworben. Diese ausdrücklich zu widerlegen und hiedurch auszurotten, muss der Lehrer stets bedacht sein. Man glaube nicht, es genüge überall, die Wahrheit gelehrt zu haben, die Lüge werde und müsse ihr nun ohne weiteres von selbst weichen! Eben so wenig, als auf einem frisch aufgebrochenen Boden, den man mit Getreide besäet hat, alles Unkraut zu wachsen aufhört. Eindrücke aus der Kindheit haften fest und müssen so zu sagen gewaltsam verdrängt werden. Thut man diess nicht, so tritt, sobald die neue Lehre einigermafsen verblasst, die alte Idee unerschüttert wieder vor. Man höre nur so manchen Mann, der vor 8—10 Jahren seinen Curs aus der Physik mit einer Eminenzclasse absolvirt hat, über einen alltäglichen physikalischen Vorgang in der Natur sprechen, und man wird sehr oft bemerken, dass das gelernte nicht bloss vergessen, sondern dessen Stelle im Gedächtniss wieder ganz von den alten Irrthümern der Kindheit eingenommen ist. Es ist aber doch immer besser, nichts wissen, als etwas falsches.

Dieses Sichbeziehen auf die mitgebrachten Erfahrungen bringt es schon mit sich, dass man sich hauptsächlich an inländische Naturproducte hält. Es ist diess überhaupt so natürlich, und ergibt sich so ganz von selbst, dass man glauben sollte, es könnte nicht leicht jemandem anders beifallen. Allein viele Bücher und viele Lehrer haschen nach dem fremden und ungewöhnlichen, als nach dem pikanten, wollen entweder in zu grossem Eifer ihren Schülern die ganze weite Welt vorführen, oder glauben aus übel angebrachter Wissenschaftlichkeit nicht das kleinste Lückchen im

*) Dr. Barentin am kölnischen Realgymnasium zu Berlin.

System lassen zu dürfen. Die nächste Umgebung regt zuerst und zumeist zur Betrachtung und Untersuchung an, greift zunächst in's Leben ein, und was von grosser Wichtigkeit ist, steht zu wiederholter Anschauung stets zu Gebote, ja drängt sich dazu auf. Diess alles sind Gründe, sie dem Unterricht hauptsächlich zu Grunde zu legen. Aber eben so wenig als man etwa versuchen darf, das einheimische zu erschöpfen, eben so wenig kann man vom fremden gänzlich absehen, denn gäbe man im ersten Falle zu vieles und manches Unfruchtbare und Unerspriessliche, so liesse man im zweiten zu grosse Lücken. Schon um eine verbindende Brücke zur Geographie und theilweise zur Geschichte hinüber zu schlagen, muss man die Gränzen des Vaterlandes überschreiten. Das tägliche Leben führt uns übrigens ebenfalls dazu. Wovon kommt der Zucker, der Kaffee, wie sieht eine Palme, ein Elephant aus? u. dgl. Fragen mehr stellt gar manches Kind, besonders wenn es durch naturgeschichtlichen Unterricht angeregt wird, unaufgefordert auf. Sie müssen in der Schule ihre Antwort finden. Was also als täglicher Verbrauchsartikel, als wichtiges bekanntes Heilmittel u. s. w., Gegenstand des Welthandels ist, was als Enblem ein fremdes Land und eine wichtige Familie charakterisirt, wie der das Crocodil Aegypten, der Strauss das Karroo, der Tiger Bengalen, der Zobel Sibirien, die Dattelpalme Arabien, der Zimmt Ceylon u. dgl m. muss aufgenommen werden. Ohne diese Ergänzungen wird auch die Vorschule der Systematik, die man in den unteren Classen geben kann und soll, zu mangelhaft ausfallen. Schon die Instruction weist darauf hin, dass eine systematische Reihenfolge im Unterrichte statt finden solle, ohne dass man gerade das Streben nach Darstellung eines Systemes vortreten lasse. Wen es zu gelehrt bedünken wollte, dass man auch schon dem Kinde eine seiner Fassungskraft angemessene Idee eines Systemes beibringen soll, der bedenke, dass man ganz ordnungslos — einen Vogel neben einer Schlange, dann einen Fisch und darauf einen Baum — Naturgeschichte doch nicht vortragen kann. Man befolgt also immer ein System, sei es noch so einfach und unzulänglich. Nun wird wohl niemand behaupten, es sei um so verständlicher und fasslicher, je mehr es sich von denen entfernt, die die Koryphäen der Wissenschaft nach Möglichkeit der Natur entsprechend aufzustellen bemüht sind. Es scheint aber fast, dass der-

gleichen Ansichten ihre Anhänger haben, wenn man in den Schulen die Pflanzen in Bäume, Sträucher und Kräuter, die Bäume in Waldbäume und Obstbäume, oder die Thiere in in- und ausländische eintheilen sieht. Da kommt dann z. B. die Schlehe, deren Aehnlichkeit mit dem Zwetschkenbaum auch dem begriffstützigsten Knaben beizubringen sein wird, von diesem weit weg in unfreiwillige Nachbarschaft neben den Ahorn und die Kiefer zu stehen, u. dgl. m. Was sollen denn die Knaben mit derlei ihnen eingeprägten Eintheilungen machen, als sich nach Kräften anstrengen, sie im Obergymnasium aus ihrem Gedächtnisse auszutilgen? Und diess wird oft schwer halten, weil es ein Eindruck aus der Kindheit ist. Die Idee eines wohlgeordneten organischen Ganzen lässt sich in einem gewissen Grade auch einem Kinde beibringen. Es versteht sich, dass man es nicht mit überladenen Eintheilungen der Classen und Ordnungen in Unterclassen, Unterordnungen, dieser wieder in Familien, Stämme u. s. w. und mit allgemeinen wissenschaftlichen Charakteristiken derselben plage, sondern dass man die Betrachtungen der einzelnen Naturkörper in systematischer Anordnung vornehme, gelegentlich ein und das andere auffallende und leichtfassliche gemeinschaftliche Merkmal hervorhebe und am Ende einer jeden Abtheilung diese derartigen Merkmale nach Thunlichkeit einfach zusammenfasse und wiederhole. Dabei beschränkt man sich auf so wenig Abtheilungen als möglich. Gewöhnlich wird die Ordnung (Classe bei den Pflanzen) ausreichen, nur manchmal wird man zur Familie herabsteigen können, und dabei Bedacht nehmen, dass man Naturkörper, die sich nicht auffällig charakterisiren, weglasse, wenn nicht andere Gründe z. B. wesentliche Schädlichkeit oder Nützlichkeit, sehr häufiges Vorkommen im Vaterlande u. s. w. sie aufzunehmen gebieten. Vieles muss man dabei einer halb instinctmäfsigen aber selbständigen Auffassung der Knaben überlassen, die bei vielen nicht ausbleiben wird. Die Schüler müssen, um mich so auszudrücken, unbewusste Systematiker werden, und diess ist sehr gut möglich.

Mehrere Schulmänner wollen die wissenschaftlichen lateinischen und griechischen Namen in den unteren Classen nicht aufgenommen wissen, viele hingegen sind dafür. Ich kann mich nur den letztern anschliessen. Ein paar Namen aus Sprachen, deren Erlernung ohnehin den Hauptbestandtheil des Unterrichts

ausmacht, sind keine zu grosse Bürde für das Gedächtniss und geben einen Anknüpfungspunct an den sprachlichen Unterricht. Derlei Anknüpfungspuncte so viel als möglich aufzufinden, soll das Bestreben jedes Lehrers sein. Er arbeitet hiedurch nicht nur theilweise seinen Mitlehrern in die Hände, sondern es erzeugt sich auch allmählich und unbewusst in dem Schüler die Vorstellung von dem Zusammenhange aller Wissenschaften, eine Vorstellung, die nicht zeitig genug angeregt und nicht genugsam befestiget werden kann. Auch erwacht in dem Knaben ein stolzes Vergnügen, wenn er den stattlichen lateinischen Namen anführen kann. Mit den schwankenden Trivialnamen geräth er übrigens leicht einmal in Verwirrung. Doch dürfen die wirklich gebräuchlichen nicht vernachlässiget, sondern vielmehr sollen sie in den üblichen Landessprachen angeführt werden. Will man einige Erleichterung gewähren, so fordere man die lateinischen nicht beim Prüfen. —

Es bedarf bei vielen Knaben nur einer sehr geringen, bei manchen gar keiner Aneiferung, um sie zum Sammeln von Naturgegenständen zu bringen, da die Jugend meist einen angeborenen Sammelsinn besitzt, der zuweilen sogar in eine wahre Sammelwuth ausartet. Der Lehrer muntert durch sein Beispiel am meisten auf, muss aber nicht damit allein sich begnügen, sondern seinen Schülern, oder wenigstens denjenigen unter ihnen, welche Sammellust verrathen, die nöthigsten Handgriffe beim Sammeln selbst, beim Präpariren, Aufspiessen, Trocknen, Ordnen u. s. w. zeigen.

Er muss selbst sammeln, erstens um sich für das eigene Studium das nöthige Material zu schaffen, dann um nicht nur die nächste Umgebung, auf der der Unterricht hauptsächlich fusst, genau naturhistorisch kennen zu lernen, sondern auch um für die Stunden stets den gehörigen reichlichen Vorrath an denjenigen Dingen zu haben, über die er vorträgt. Auch ist es für ihn eine, zwar nicht vom Staate, aber doch von der Wissenschaft und seiner Stellung ihm auferlegte Pflicht, die für die Anstalt vorhandenen Sammlungen nach Kräften vermehren oder, wo sie fehlen, begründen zu helfen. Das Sammeln einer grossen Menge von Exemplaren für die Schule kann er sich, zum Vortheile für einzelne aus

den Schülern, sehr erleichtern. Immer werden sich einige Knaben finden, die eine besondere Lust und Anstelligkeit dazu zeigen, und diese wird er mit nicht geringer stolzer Freudigkeit erfüllen, wenn er ihnen — versteht sich für ihre freien Stunden — den Auftrag ertheilt, von dieser oder jener Pflanze, diesem oder jenem Thiere eine gewisse Anzahl Exemplare beischaffen zu helfen. Bald werden auch diese ihre dem Lehrer abgesehenen Kunstfertigkeiten mehreren ihrer Mitschülern mittheilen und dadurch Lust zur Sache und manchen kleinen geistigen Erwerb in der Schule verbreiten.

Durch fleissiges eigenes Sammeln in der Umgegend, das zur Erweiterung und Erhaltung seiner Kenntnisse durchaus unentbehrlich ist, entgeht der Lehrer auch dem unangenehmen Falle, bei der Frage des Schülers nach dem Namen eines Gegenstandes, den dieser auffindet und bringt, oft die Antwort geben zu müssen: Ich weiss es nicht. Kommt er aber in den Fall, so stehe er ja nicht an, es unumwunden zu gestehen, und suche sich nicht durch allerhand Ausflüchte oder gar durch eine Unwahrheit diesem Geständnisse zu entziehen. Ein feiner Instinct lässt die Knaben die wahre Sachlage bald errathen — eine Lüge kommt durch Zufall geradezu an den Tag — und dann sieht es mit der Achtung vor dem Lehrer schlimm aus. Leicht lässt den Schülern sich begreiflich machen, dass niemand in allen Regionen des ungeheuren Gebietes der Naturgeschichte vollkommenen Bescheid wissen könne, wenn man sie dessen Umfang durch Zahlenangaben einigermafsen kennen gelehrt hat, und sie bekommen deshalb keine geringere Meinung von dem Wissen des Lehrers. Nur freilich zu oft, und bei gemeinen und allverbreiteten Dingen darf es nicht vorkommen. Er verweise den fragenden ruhig auf morgen, oder die nächste Gelegenheit, wo er ihm den Naturkörper bestimmen wolle, oder bestimme ihn, wenn er nicht auf zu grosse Schwierigkeiten zu stossen glaubt, mit den zu Gebote stehenden Hilfsmitteln sogleich, wobei der Schüler noch wird einsehen lernen, dass sich helfen können in der Naturgeschichte mehr werth ist, als viel wissen. Um die Fälle zu vermeiden, dass die Schüler aus müssiger Neugier, aus Trägheit, selbst ihre Kräfte zu versuchen, oder nur, um sich bemerklich zu machen, alle erdenklichen Naturalien zum bestimmen

herbeischleppen, und dann selbst die tüchtigsten Naturhistoriker mit den besten Hilfsmitteln in Verlegenheit und grosse Mühe versetzen — denn wer könnte sich rühmen, jeden Mikromyreten, jeden Ichneumoniden, jedes winzige Dipteron, mit einem Worte jedes Naturproduct des beschränktesten Umkreises auch nur sicher bestimmen zu können — ist es am besten, ihnen, so viel nur tauglich und thunlich ist, in der Schule und im freien unaufgefordert zu zeigen. Die Wissbegierde wird dann gesättigt, und des Stoffes zu weiterer Beschäftigung genug gegeben.

Hiezu dienen vor allem Excursionen, deren grosse Wichtigkeit meines Erachtens in der Instruction (p 172) nicht genugsam hervorgehoben ist Jeder Naturkörper wird in seiner formalen und biologischen Erscheinung nur im Beisammensein mit anderen, in der freien Natur gehörig aufgefasst. Die in der Schule gegebenen Andeutungen über Vorkommen, Lebensweise, Kunsttriebe, Rolle in der Natur u. s. w. bleiben ohne Excursionen, auf denen sie erst zur Anschauung kommen, zum guten Theil fruchtlos und unverstanden. Für Botanik sind sie ganz unentbehrlich (zugleich am furchtreichsten und ausführbarsten) für mehrere Zweige der Zoologie z. B. für Entomologie, welche die Jugend am meisten anlockt und den Sammelsinn am schnellsten befriedigt, ebenfalls. Die Mineralogie bei der überhaupt oft leicht erklärliche Schwierigkeiten sich entgegenstellen, kann sie am ersten entbehren, besonders wenn man die Gesteinslehre nicht in dem ihr gebührenden Umfange mit hineinzieht. Häufig werden sie auch für diese durch die Beschaffenheit der Umgegend gänzlich unmöglich, wie in so vielen hoch mit Alluvium und Dammerde bedeckten Ebenen, in denen manchmal auf Stunden weit kaum ein Steinchen zu entdecken ist. Umfangreiche Städte bieten schon an und für sich grosse Hindernisse dar, aber auch wo in kleineren Orten diese nicht obwalten, sind der pädagogischen Difficultäten mancherlei. Doch lassen sie sich überwinden und müssen überwunden werden. Zahlreiche Classen muss man in einige Abtheilungen bringen, denn bei einer Schaar von 40—50 oder gar noch mehr ist im freien keine Zucht zu erhalten und keine Belehrung möglich. Selbst aus diesen Abtheilungen, die nicht stärker als höchstens 15—20 sein dürfen, sollten

nur diejenigen ausgewählt werden, welche sich durch einige Neigung und Fähigkeit für den Gegenstand oder durch Fleiss hervorthun. Diesen gewährt man die Theilnahme an einem Ausflug als Belohnung, die nicht ermangeln wird, ihre vortheilhaften Wirkungen auszuüben. Es gibt bei Excursionen ungesucht so mannigfache Anregungen, dass der Lehrer bei den zahlreichen an ihn gestellten Fragen die vielfältigste Gelegenheit hat, nicht nur alle bereits erworbenen Kenntnisse der Schüler in Anwendung und Erinnerung zu bringen und in Verbindung zu setzen, sondern auch durch neue sie zu vermehren. Er kommt z. B. mit seiner kleinen Schaar zu einem Birkenwäldchen, das den Abhang eines Hügels bedeckt. Angenommen, es seien Schüler der 2. Cl., welchen schon (nach dem Lehrplane) Zoologie und eine Partie der Botanik vorgetragen wurde, und welche in der Schule schon jeder einen Birkenzweig in der Hand hatten, so fragt er nach dem Namen des Baumes und des Blütenstandes, zeigt diesen allenfalls nochmals erklärend vor, und macht sie darauf aufmerksam, dass die Birke hier zwar auf dürrem Grunde wachse, aber auch auf Sumpfboden vorkomme und grosse Wälder bilde, erzählt, immer dazwischen fragend, von der Verwendung des Holzes, der jungen Stangen, des Saftes, der Rinde u. s. w., fragt dann, wer ihm beiläufig die Lage der scandinavischen Halbinsel angeben könne, und gibt nach erhaltener Antwort zum besten, dass sie dort und in dem ostwärts liegenden Russland und Sibirien noch hoch hinauf in den kältesten Gegenden wachse. Unterdessen hat etwa einer der Knaben einen Maikäfer darauf entdeckt, und gibt den ihm wohlbekannten Fund laut kund. Da wird erzählt, dass die Birke einer der vielen Bäume ist, die dieser gefrässige Gast besucht, und gefragt, auf welchen anderen Bäumen ihn schon irgend wer gefunden habe, zugleich auch erinnert, wo und wie lange seine Larve lebt und wovon sie sich nährt. Ein anderer Kätzchen tragender Baum z. B. eine Weissbuche steht daneben. Sie wird mit der Birke verglichen, dazu gesagt, dass sie nicht wie jene in Sümpfen wächst u. s. f. Ein auch auf ihr gefundener Maikäfer gibt sofort den Beweis für die früher gemachte Angabe über sein Vorkommen auf verschiedenen Pflanzen. Der mit mancherlei Gras und Kräutern bedeckte Boden des lichten Birken-

haines gibt Anlass, bemerklich zu machen, dass dieser Baum seiner dünnen Belaubung halber unter sich viele Pflanzen gedeihen lässt, und eine oder die andere, die wichtig und häufig genug ist, wird abermals näher betrachtet. Da steht ein Schieferfels zu Tage. Das Gestein wird gezeigt und benannt. So geht es fort, bald je nach dem Zwecke der Excursion, bald mehr das Thier-, bald mehr das Pflanzenreich in's Auge fassend, nie sich auf eines streng beschränkend, da nur so die biologische Seite der Natur, das Ineinandergreifen aller Kräfte und Wesen hervortritt, überdiess auch es unmöglich ist, den beweglichen Sinn der Jugend lediglich auf einen Gegenstand zu lenken *). Was die Knaben auf einem solchen Ausfluge gelernt und gesehen haben, vergessen sie, wie die Erfahrung lehrt, b e i n a h e n i e wieder.

Es ist durchaus nicht nöthig, ja es ist unpassend sich bei den Excursionen nur auf das zu beschränken, was in der Schule bereits vorgekommen ist; was irgend den Schülern auffällt, werde betrachtet, genannt und eine oder die andere richtige Eigenschaft davon angegeben. Kommt der Gegenstand nachher in der Schule zur Erwähnung, so wird er, verknüpft mit der Erinnerung an den Ausflug, freudig als bekannter begrüsst, und erregt doppeltes Interesse. Excursionen nehmen allerdings die Zeit des Lehrers ausser den Schulstunden in Anspruch, aber auf die angenehmste und nützlichste Art, denn nicht nur dass er, vieles lehrend, selbst noch dabei viel lernen kann, sondern auch Leib und Seele wird draussen in der freien Gottesnatur, umgeben von der harmlosen Heiterkeit und fröhlichen Wissbegier seiner kleiner Begleiter, erquikt und erfrischt. Lehrer in Landstädten, in welchen Excursionen so leicht auszuführen sind, v e r s ü n d i g e n s i c h g r o b an ihrer Pflicht, wenn sie nicht so oft als möglich sie anstellen. Wenn die Zahl der Schüler und die örtlichen Verhältnisse es zulas-

*) Für den Lehrer kann als Muster derartiger Behandlung des Gegenstandes im Vortrag und auf Excursionen und als ein sehr reichhaltiges und gut gearbeitetes Repertorium, das zugleich sehr billig ist, die „Synopsis der drei Naturreiche von L e u n i s, Hannover bei Hahn" angelegentlich empfohlen werden. Der erste Theil (1844) enthält die Zoologie, der zweite (1847) die Botanik; der dritte, die Mineralogie, ist unter der Presse.

sen, wie in kleinen Städten, wo häufig ein Garten beim Schulgebäude sich befindet, könnte erfrischend und zweckmäfsig manche Vorlesung im freien, statt in der dumpfen Schulstube gehalten werden. Ich erinnere mich mit wahrer Wonne der botanischen Vorlesungen, die ich im freien unter dem Schatten blühender Kastanienbäume allerdings schon als achtzehnjähriger Jüngling bei meinem verehrten Lehrer Dr. Kosteletzky (Professor der Botanik an der Universität zu Prag) gehört habe. Dieser Vorschlag, welcher in Sanitätsrücksichten jedenfalls einige Berücksichtigung verdient, ist nicht so unpraktisch und unausführbar, als es manchem scheinen dürfte. Ich kenne einen ehemaligen, eine Zeit in einer kleinen Landstadt stationirt gewesenen, sehr würdigen und hochgebildeten Gymnasiallehrer, der mit seiner allerdings sehr geringen Schülerzahl oft tagelang im freien herumzog und sie dabei, ein ächter Peripatetiker, in allen Gegenständen unterrichtete. Alle diese Schüler wurden gute Studenten und tüchtige gediegene Männer, als Beweis, dass diese der antiken Zeit entlehnte Lehrweise keinerlei Nachtheile mit sich führt.

Nirgends mehr als bei der Naturgeschichte muss die bequeme und bei uns weit verbreitete Mode abkommen, den Schüler, so wie er die Schulstube verlassen hat, vollkommen zu ignoriren, ja sich ihn absichtlich fern zu halten und die ganze weitere pädagogische und wissenschaftliche Einwirkung darauf zu beschränken, dass etwa ein Pensum durchgesehen und classificirt (ihm aber nicht einmal corrigirt zurückgegeben wird), oder das Gleiten auf dem Eise eines Rinnsteines und ähnliche Capitalverbrechen mit rhadamantischer Strenge geahndet werden. Mit den Schulstunden haben die Pflichten des Gymnasiallehrers nicht ihr Ende. Er ist nicht Lehrer allein, er ist auch Erzieher der ihm anvertrauten Jugend, und für manchen seiner Schüler, der fern vom Elternhause gleichgiltigen Kostgebern oder Logisvermiethern allein anvertraut und allen ungünstigen Einflüssen ausgesetzt ist, der einzige. Jede Viertelstunde, die er ausser der Schule ihnen widmet, kann tausendfältige segensreiche Früchte tragen, oft reichlichere, als seine redlichsten Bemühungen in der Schule, die den Knaben selten so an ihn ketten, selten solchen Einfluss nehmen, als die Berührung ausser der Schule, die immer eine nähere, traulichere und einflussreichere ist.

Es sei schliesslich noch einmal ausdrücklich erwähnt, worauf mehrmals im Vorbeigehen hingewiesen wurde, dass der Vortrag durchaus nicht akroamatisch, sondern nur dialogisch sein darf, d. h. dass der Lehrer die Schüler stets mit hineinziehen muss, sich stets selbst durch Fragen unterbreche, bald nach einer Aehnlichkeit, bald nach einem Gegensatze, bald nach irgend einem erlernten Factum fragen, bald einen Schluss machen, bald einen Satz ergänzen lasse, nun selbst demonstrire, nun den Schüler eine Demonstration versuchen lasse, dann eine Bestimmung oder Untersuchung selbst ausführe und hierauf wieder den Schüler hiezu auffordere, mit einem Worte, sich in steten Rapport mit den Schülern setze, und so dieselben, die durch den gehaltreichsten und lebendigsten eigentlichen Kathedervortrag ermüden und unaufmerksam werden, in steter Spannung und Aufmerksamkeit erhalte und zugleich vielfache Gelegenheit sich verschaffe, von dieser, so wie von der Fassungskraft und dem Fleisse jedes einzelnen in genaue Kenntniss sich zu versetzen. Beschränkt er sich auf den akroamatischen Vortrag und prüft er dann nur jeweilig eine Stunde, so wird er nie eine genaue Uebersicht über die Leistungen und Fähigkeiten seiner Classe bekommen, sondern höchstens einzelne zu beurtheilen vermögen und auch diese oft noch falsch, weil nicht selten der Zufall eintritt, dass einer nur um das gefragt wird, was er eben weiss, der andere um das, was er eben nicht weiss, dass einen eine plötzliche störende Bangigkeit befällt, während der andere gerade in einer muthigen Stimmung sich befindet, dass einem unbemerkt ein paar Worte zugeflüstert werden, dem anderen nicht, und was dergleichen die Resultate einzelner Prüfungen unsicher machende Dinge mehr sind.

Aufgaben für häusliche Beschäftigung, von denen die Instruction schweigt, können vermöge der Natur des Gegenstandes nur schwer und selten gegeben werden.

Für schriftliche Elaborate, die jedenfalls nur sehr sparsam gefordert werden dürfen, wären etwa Vergleichungen und Zusammenstellungen zu empfehlen; z. B. welche Aehnlichkeiten und welche Unterschiede zeigen eine Katze und Hase? Welches sind, dem Range nach geordnet, die nützlichsten Hausthiere? u. dgl. m. Doch können sie ohne weiteren Schaden gänzlich wegfallen. Eine recht nützliche, aber nur in der schönen Jahreszeit und in kleineren

Städten mögliche Aufgabe wäre, von jedem Schüler zu verlangen, er solle in die nächste Stunde diese und jene Blattformen, Blütenstände, Blumenkronen u. s. w., diese oder jene Art von Pflanze oder Thier mitbringen, wobei ihm, um nicht zu viel Zeitaufwand zu veranlassen, der Lehrer ungefähr die Localitäten angeben muss, wo sie häufig sich vorfinden. Da bringt der eine ein gefiedertes, der zweite ein handförmiges, der dritte ein lanzettliches Blatt, oder dieser eine Hainbuche, jener einen Wegerich (*Plantago*), einer einen Rosskäfer, der andere eine Schmeissfliege u. s. f. und einige werden aufgefordert über andere verwandte Formen, Standort, Aufenthalt, Benehmen und sonstige Umstände zu referiren. Auch während einer Excursion kann man derlei Forderungen stellen.

Auch Zeichnungen einzelner Theile, besonders von Pflanzen, könnte man sich einliefern lassen, und sich zufrieden stellen, wenn sie bei aller Rohheit und Unbeholfenheit nur die Auffassung der charakteristischen Merkmale bezeugen.

Ueber das eigentliche Prüfen, das in seiner alten Weise und Ausdehnung gegenwärtig beschränkt ist, lässt sich wenig sagen. Der Lehrer muss hiezu die Individualität seiner Schüler kennen, überhaupt ein wenig Psychologe sein Diess erreicht er auf die oben angedeutete Weise. Es versteht sich von selbst, dass er sich eben so sehr vom richtigen Verständniss, als von der Gedächtnifsstärke des Schülers überzeuge. Häufig wird allein nach den Leistungen der letzteren gefragt; diess ist gefehlt, aber eben so ist es auch gefehlt, wenn man, überall gründlichstes Eindringen erwartend und begehrend, jene gar nicht in Anspruch nehmen will. Die vermeintlichen Urtheile sind oft ebenfalls nur sinnloses Nachplappern. Kinder müssen hie und da etwas auswendig lernen, mögen sie im Augenblicke eine Einsicht darein haben oder nicht. In der Naturgeschichte ist diess freilich selten der Fall. Das Formengedächtniss muss unbedingt in Anspruch genommen werden. In den meisten Fällen muss das Naturproduct oder sein Bild vorgelegt werden, und die erste Frage lauten: Was ist das? Daran knüpft sich dann alles weitere. Bei Pflanzen dürfen nie getrocknete Exemplare in Anwendung kommen. Auch das Bestimmen nach Bild oder Beschreibung kann man öfter versuchen

lassen, wenn der gefragte den Gegenstand nicht sogleich zu benennen weiss.

Nachdem nun versucht worden ist, einige Andeutungen über den naturgeschichtlichen Unterricht im allgemeinen mit besonderer Rücksicht auf das Untergymnasium zu geben, handelt es sich zunächst darum, in welcher Reihenfolge die drei Reiche und in ihnen die einzelnen Abtheilungen am zweckmäſsigsten vorgenommen werden.

Olmütz, im März 1851. Dr. H. M. Schmidt.

(Der Schluss folgt.)

Ueber die Anordnung des mathematischen und physikalischen Unterrichtes im Obergymnasium, und dessen Vertheilung unter die einzelnen Classen.

Eine der wichtigsten, zugleich aber auch schwierigsten Aufgaben, die bei der definitiven Organisation der Gymnasien in Frage kommen müssen, ist unstreitig die Anordnung des in jeder Wissenschaft zu behandelnden Stoffes und die Vertheilung desselben unter die einzelnen Classen. Pädagogische Rücksichten auf die Altersstufe und bereits erlangte formelle Bildung der Schüler; Anforderungen der wissenschaftlichen Systematik, Beziehungen zu den bereits vorgetragenen und noch vorzutragenden Materien in anderen, besonders nahe verwandten Wissenschaften, die Anzahl der Stunden endlich, die man in den einzelnen Classen einem Fache widmen kann — alle diese Rücksichten machen sich geltend, und rufen oft schwer zu lösende Collisionen hervor. Ich will versuchen, in dem folgenden einige Bedenken gegen die Anordnung und Vertheilung des mathematisch-physikalischen Unterrichtes unter den Classen des Obergymnasiums, wie der Entwurf sie bietet, geltend zu machen, und die Mittel anzugeben, wodurch sich diesen Uebelständen nach meiner Ansicht abhelfen liesse.

Was zuvörderst den mathematischen Unterricht betrifft, so ergibt sich bereits bei der Anordnung des Stoffes in der ersten Classe des Obergymnasiums ein schwer zu übersehender Uebelstand. Der algebraische Unterricht in dieser Classe schliesst mit der Lehre von den Proportionen, während der gleichzeitig zu ertheilende geometrische die ganze Longimetrie und Planimetrie

umfasst. Der Ruhepunct zwischen den beiden Semestern ergibt sich, was den letzteren betrifft, naturgemäfs bei der Lehre von der geometrischen Proportionalität: wonach der geometrische Unterricht des zweiten Semesters mit dieser zu beginnen hätte. Die algebraische Lehre von den Proportionen aber wird erst am Schlusse des ganzen Jahres vorgetragen, und doch ist selbe, wie die Instruction selbst anerkennt und niemand leugnen kann, die nothwendige Vorbedingung, um die Lehre von der geometrischen Proportionalität gehörig auffassen zu können. Der Lehrer also, welcher der Ordnung des Entwurfes treu bleiben will, sieht sich in folgende Alternative versetzt: er muss entweder mit einer eben so unwissenschaftlichen als pädagogisch verwerflichen Zerreissung aller geometrischen Materien die Lehre von der Proportionalität erst am Ende der ganzen Planimetrie behandeln, oder im zweiten Semester den geometrischen Unterricht ganz sistiren, bis er den algebraischen völlig zu Ende geführt — wodurch er abermals gegen den Entwurf verstösst. Diese Widersprüche liessen sich beseitigen, wenn man die algebraische Lehre von den Proportionen gleich auf die Entwickelung der vier Grundrechnungen folgen liesse, und mit ihr das erste Semester beendigte. Die Lehre von den allgemeinen Eigenschaften der Zahlen und die vollständige Lehre von den Brüchen würde dann dem algebraischen Unterrichte des zweiten Semesters genügenden Stoff bieten. Diejenigen Kenntnisse von den Brüchen, welche für die Proportionenlehre erforderlich sind, kann und muss ein verständiger Unterricht ohnehin mit der Lehre von der Division verbinden; auch das wissenschaftliche System leidet durch diese Vertauschung nicht, da die geometrischen Proportionen ebenso wie die Brüche nur eine andere Auffassung der Division sind.

In der zweiten Classe des Obergymnasiums ist die gleichzeitige Anwendung der sechs Grundrechnungen auf mannigfach zusammengesetzte algebraische Mononome und Polynome, Reductionen zusammengesetzter algebraischer Ausdrücke u. dgl. der wöchentlichen algebraischen Stunde des zweiten Semesters vorbehalten; und in der That füllen diese äusserst zweckmäfsigen, wiederholenden Uebungen jene Stunde vollkommen aus. Es bleiben somit für das erste Semester, bei wöchentlichen z w e i Stunden, vorzutragen: die vollständige Potenzlehre, Potenzen und Wurzeln in Anwendung

auf ein- und mehrgliederige algebraische Ausdrücke, Logarithmen nebst mannigfacher Anwendung, Ergänzung der Lehre von den Proportionen, Gleichungen des ersten Grades mit einer und mehreren Unbekannten — eine Masse, die sowohl an und für sich, als auch insbesondere mit Rücksicht auf das Alter und die Bildungsstufe der Schüler dieser Classe bei weitem zu gross ist. Sollen namentlich die Gleichungen dem Schüler das hohe Interesse und den unschätzbaren Nutzen gewähren, zu dem sie vor anderen Partieen der Mathematik berufen sind: so muss der Lehrer geraume Zeit bei ihnen verweilen können, er muss eine reichhaltige Menge der verschiedenartigsten Aufgaben unter seiner Anleitung von den Schülern ausarbeiten lassen, um sie in der so schwierigen, aber den Scharfsinn in hohem Grade weckenden Kunst des Ansatzes zu üben. Es dürfte daher vielleicht zweckmäfsiger sein, die Gleichungen des ersten Grades der dritten Classe zuzuweisen, die ohnehin — besonders in der Algebra — dem bereits weiter vorgeschrittenen Schüler ein verhältnissmäfsig dürftiges Material bietet. Man würde dadurch zugleich den Vortheil erreichen, die ganze Lehre von den Gleichungen im Zusammenhange behandeln zu können, wodurch sich eine Mannigfaltigkeit und Abwechselung der Uebungen erzielen liesse, die nicht hoch genug angeschlagen werden kann.

Was den geometrischen Unterricht in dieser Classe betrifft, so treten hier vorzugsweise Rücksichten auf die Physik hervor, deren Vortrag in der zweiten Classe beginnt. Diess führt uns naturgemäfs auf die Betrachtung der Anordnung des physikalischen Unterrichtes. Man gieng bei diesem letzteren offenbar von der Absicht aus, die leichteren, einer mathematischen Begründung weniger bedürftigen Materien der zweiten Classe zuzuweisen, die eigentlich mathematischen dagegen der dritten Classe vorzubehalten. Consequent nahm man in die erste und zweite Classe alle jene Partieen der Mathematik auf, die zum Verständnisse der letzteren unumgänglich nothwendig sind. Allein welche Partie der Physik kann heutzutage der mathematischen und namentlich der trigonometrischen Behandlung entbehren? Wodurch soll sich der physikalische Unterricht des Obergymnasiums in Partieen, wie die Wärmelehre, der Magnetismus, die Elektricität von jenem des Untergymnasiums unterscheiden, als eben durch die strenge Wissenschaftlichkeit, welche die mathe-

matische Behandlung, aber auch nur sie gewährt? Der Entwurf selbst bezeichnet die Anwendung der Elementarmathematik zur Erklärung der Naturerscheinungen als den wesentlichsten Unterschied zwischen dem physikalischen Unterrichte des Ober- und Untergymnasiums Doch wir wollen den Gegenstand noch von einer anderen Seite betrachten. Sollen die Lehren vom Magnetismus und der Elektricität auch nur einigermafsen wissenschaftlich behandelt werden, so setzen sie die Kenntniss der allgemeinsten Grundsätze über das Gleichgewicht, die Zusammensetzung und Zerlegung von Kräften, so wie über die Bewegung voraus. Mir wenigstens ist unbegreiflich, wie diese Lehren in wissenschaftlicher Begründung vorgetragen werden sollen, wo die Begriffe von Componenten und Resultirenden, von drehender und schwingender Bewegung, vom Momente der Trägheit u. s. w. fehlen; man wäre genöthigt, sich auf eine bloss populäre, empirische Darstellung der Thatsachen zu beschränken, d. h. den Vortrag des Untergymnasiums, höchstens mit quantitativer Erweiterung zu wiederholen. Die Anordnung der physikalischen Materien dürfte also jedenfalls dahin abgeändert werden, dass die Elemente der theoretischen Mechanik allenfalls nach den Grundzügen der Chemie behandelt würden. Sobald man aber in der Mechanik auch nur einen Schritt machen will, so ist die vollständige Kenntniss der ebenen Trigonometrie unerlässlich, eine Kenntniss, die der Schüler nach dem Entwurfe erst zu Ende der zweiten Classe erwirbt. Dazu kommt noch der nicht zu übersehende wissenschaftliche Nachtheil der gänzlichen Losreissung der Optik von den Lehren über die Wärme, den Magnetismus und die Elektricträt, ungeachtet eben jetzt jeder Tag neue Thatsachen zu Tage fördert, die den innigen Zusammenhang dieser Disciplinen beweisen, und hoffentlich der Tag nicht mehr fern ist, der die gänzliche Identität des Prinzips darthun wird, auf dem sie beruhen.

Diesen Uebelständen liesse sich vielleicht nur dadurch gründlich abhelfen, wenn man die der vierten Classe zugewiesenen, ohnehin der Naturgeschichte angehörigen und daher als Fortsetzung des naturhistorischen Unterrichtes in der ersten Classe zu betrachtenden Disciplinen in die zweite Classe, die eigentliche Physik dagegen in die dritte und vierte verlegte. Erstere bedürfen der mathematischen Begründung nicht: denn es handelt sich bei ihnen, wie die Instruction

sagt, mehr um populäre Darstellung ihrer Hauptgrundsätze; in der Physik dagegen könnte man sich, wenn der Unterricht erst in der dritten Classe begänne, mit voller Freiheit bewegen. Hierin war die Ansicht des alten Systemes gewiss die richtige, dass es den physikalischen Unterricht erst nach gänzlicher Vollendung des elementarmathematischen beginnen liess: denn die Anfangsgründe der Naturlehre setzen wohl keinen grossen Umfang von mathematischen Kenntnissen voraus, diese wenigen aber müssen volles Eigenthum des Schülers geworden sein, wenn eine wissenschaftliche Behandlung der Physik mit Erfolg unternommen werden soll. Kommt zu dieser festen mathematischen Grundlage noch ein gediegener, anschaulicher und ansprechender Vorunterricht im Untergymnasium dazu, so dass die Hauptwahrheiten jeder einzelnen Materie nur im Gedächtnisse aufgefrischt zu werden brauchen, so wird man in kurzem staunen, zu welcher Höhe und zu welchem Umfange sich der physikalische Unterricht im Obergymnasium, ungeachtet der beschränkten Stundenzahl, erweitern lässt — die Folgen davon bedürfen in einer Zeit, wie die unserige, gewiss keiner Erörterung.

Olmütz, im März 1851. Ferd. v. Hönigsberg.

Anmerkung.

Es lässt sich erwarten, dass die im vorstehenden Aufsatze behandelte Frage über die Anordnung des mathematischen und physikalischen Unterrichtes noch mehrfach Gegenstand der Discussion in dieser Zeitschrift sein wird. Der Unterzeichnete erlaubt sich daher nur ein paar vorläufige Bemerkungen darüber.

In Hinsicht des mathematischen Unterrichtes scheint der erste Einwand des Hrn. Verf.'s wegen des algebraischen Lehrpensums der fünften Classe den Organisationsentwurf kaum zu treffen. Die Aufzählung der in den einzelnen Classen des Obergymnasiums zu behandelnden Abschnitte der Mathematik (§. 44) soll schwerlich mehr bezeichnen, als den Umfang des Wissens und Könnens, den jede einzelne Classe bei ihren Schülern zu erreichen hat, und nicht etwa die Ordnung feststellen, welche innerhalb einer Classe unter den verschiedenen Gegenständen unabänderlich einzuhalten wäre (vgl. in dieser Zeitschrift 1851, III. Heft, S. 240 f.). Im vorliegenden Falle berechtigen zu dieser Annahme die ausdrücklichen Worte des diesen Gegenstand behandelnden Anhanges, welche fast genau dasselbe verlangen wie der Hr. Verf.; denn es heisst S. 168: „Man hätte die Proportionen passend mit den Gleichungen verbinden oder

den Progressionen unmittelbar vorausgehen lassen können; aber zur geometrischen Lehre von der Aehnlichkeit ist es unerlässlich erforderlich, dass die Proportionslehre nicht erst bei dieser Gelegenheit bekannt werde, sondern den Schülern bereits bekannt sei; deshalb musste sie in die erste Classe zur Lehre von den Brüchen gestellt werden, und der Lehrer hat darauf zu halten, dass sie gewiss vor dem Abschnitte der Geometrie von der Aehnlichkeit vorgekommen sei.»

Ob das algebraische Pensum der sechsten Classe wirklich so umfangreich sei, wie der Hr. Verf. es darstellt, scheint dem Ref. noch zweifelhaft: denn es muss billigerweise in Betracht gezogen werden, was die dritte Classe durch die Rechenübungen im Potenziren und im Ausziehen der Quadrat- und Cubikwurzeln, die vierte Classe durch die Rechenübungen in den Gleichungen des ersten Grades mit einer unbekannten Grösse, bereits für die entsprechenden Abschnitte des algebraischen Unterrichtes am Obergymnasium vorgearbeitet hat. Dass die Uebung im Ansatze der Gleichungen von der grössten Wichtigkeit ist, darin stimmt Ref. dem Hrn. Verf. vollkommen bei, dass sie bei den Schülern das lebhafteste Interesse findet, weiss er aus vielfältiger Erfahrung auf diesem Gebiete des Unterrichtes; und gerade aus diesen Gründen würde es ihm wünschenswerth erscheinen, wenn in das erste Semester der sechsten Classe die Gleichungen des ersten Grades noch aufgenommen werden können, damit die in der vierten Classe begonnene Uebung nicht zu lange unterbrochen und im zweiten Semester der sechsten Classe Gelegenheit genommen werde, die Uebungen im Ansetzen und Auflösen von Gleichungen zugleich mit den algebraischen Reductionsrechnungen in reichster Mannigfaltigkeit zu betreiben. Ob es mit der Gründlichkeit und dem Umfange der zu erzielenden Durchübung vereinbar sei, den bezeichneten Lehrstoff in der sechsten Classe zu umfassen, darüber muss freilich, wie über viele andere Puncte, Beobachtung und besonnen gesammelte Erfahrung weitere Data an die Hand geben, die indessen erst dann von entscheidendem Einflusse sein können, wenn man im Obergymnasium solche Schüler hat, welche bereits im Untergymnasium den mathematischen Unterricht nach dessen neuer Einrichtung genossen haben. Dass bei Aufnahme der Gleichungen des ersten Grades in die sechste Classe das rein algebraische Pensum der siebenten Classe zu kurz sei, das würde, wenn es wirklich der Fall sein sollte, dem Ref. nicht als ein Uebelstand erscheinen; um so eher ist es dann möglich, zu der die Algebra mit Geometrie verbindenden und für ein Semester wahrscheinlich bei aller Sparsamkeit fast zu reichhaltigen analytischen Geometrie überzugehen. Eben so wenig würde es für den Ref. als ein didaktischer Bestimmungsgrund gelten, dass durch den Vorschlag des Hrn. Verf.'s die «Lehre von den Gleichungen» in dieselbe Classe zusammengefasst würde; die Gleichungen des zweiten Grades stehen, was die Schwierigkeit ihrer Auflösung für den Schüler betrifft, bekanntlich in merklicher Distanz von den so einfachen Gleichungen des

ersten Grades; dass sie im systematischen Schematismus unter derselben Rubrik der «Lehre von den Gleichungen» enthalten sind, ist kein wesentlicher Grund, sie im Unterrichte unmittelbar mit einander zu verbinden.

In Betreff des physikalischen Unterrichtes besitzt Ref. weder diejenige Kenntniss des Gegenstandes, welche ihn zu einem Urtheile über das Angemessene oder Ausführbare der im Entwurfe enthaltenen Anordnung berechtigte, noch die Unterstützung, welche in der eigenen Lehrführung liegt. Zwei Bemerkungen indessen erlaubt er sich auszusprechen, mit dem Wunsche, dass sie bei ferneren Besprechungen des Gegenstandes von Männern des Faches möchten berücksichtigt werden.

Erstens. Der Vorschlag des Hrn. Verf.'s, die Physik im Obergymnasium auf die beiden letzten Classen zu verschieben, scheint die Folgerungen aus den zu Grunde gelegten Prämissen noch nicht vollständig zu ziehen. Für die Mechanik z. B., welche der Hr Verf. als nothwendig in den Anfang des physikalischen Unterrichtes zu setzend bezeichnet, könnte derselbe, damit die Lehre von der Wurfbewegung schon die erforderlichen mathematischen Kenntnisse beim Schüler vorfände, recht wohl beanspruchen, dass die Lehre von den Kegelschnitten früher behandelt sei, u. dgl. m., so dass, worauf auch der Schluss des Aufsatzes hinzudeuten scheint, erst nach Beendigung des gesammten mathematischen Gymnasialunterrichtes, also in der obersten Classe, der physikalische Unterricht zu beginnen sein würde. Gesetzt nun auch, der Theil des Organisationsentwurfes, der den gesammten mathematischen Unterricht mit der siebenten Classe abschliessen lässt, sei vollkommen ausführbar, und das erforderliche Wissen und Können in Mathematik lasse sich erreichen, ohne für diesen Lehrstoff die oberste Classe noch zu beanspruchen (worüber Ref. bekennt noch in Zweifel zu sein, vgl. in dieser Zeitschrift Jahrg. 1850, II. Heft, S. 158), und man wollte dann die Physik in ihrem ganzen Umfange auf das letzte Jahr verlegen, so würde dadurch nicht nur eine bedeutend erhöhte Stundenzahl, sondern, was um vieles wichtiger ist, eine so ausschliessliche Richtung des Interesses und der Thätigkeit der Schüler für diesen Gegenstand beansprucht werden, wie diess mit dem durchaus festzuhaltenden Charakter des Gymnasiums schwerlich vereinbar wäre.

Daran schliesst sich sehr nahe ein zweites Bedenken an. Der Organisationsentwurf gebraucht öfters, um die Unterrichtsstufe und die Methode des Obergymnasiums von der des Untergymnasiums zu unterscheiden, den Ausdruck «wissenschaftlich.» Ref. zweifelt nicht, dass dieses Wort um der Abkürzung willen gebraucht ist, in der Voraussetzung, der Leser werde den Begriff für die einzelnen Fälle näher beschränken und begränzen nach dem Maſse der Bildungsstufe und der bereits erworbenen Kenntnisse, die bei den Schülern vorauszusetzen sind. Genauigkeit der Begründung, so weit jene Prämissen sie zulassen, Bestimmtheit des Erkennens, eine Gründlichkeit der Behandlung, welche Lücken und

etwa nothwendige Sprünge nicht verschweigt oder überdeckt, sondern ihre Ausfüllung ausdrücklich späteren Studien vorbehält — diess alles ist vom Obergymnasium zu beanspruchen, damit es ein vielseitiges Interesse wecke, den Sinn für ernste Forschung entwickle, einen Schatz positiver Kenntnisse erwerben lasse, und darin mit allgemeiner Bildung zugleich die Grundlage für spätere specielle Studien schaffe; Wissenschaftlichkeit im strengen Sinne des Wortes ist schon darum nicht Charakter des Gymnasiums, weil keine der auf ihm vorkommenden Wissenschaften rein um ihrer selbst willen gelehrt wird, sondern um des Beitrages willen, welchen sie zur allgemeinen Bildung gibt. Die tüchtigsten Lehrer der alten classischen Sprachen, des Deutschen, der Geschichte, werden, je mehr sie durch ihren Unterricht auf die Jugend einwirken, um so inniger von der Ueberzeugung durchdrungen sein, dass sie es nicht darauf anlegen dürfen, Philologen, Germanisten, Historiker aus ihren Schülern zu bilden; das gleiche wird auch auf den Unterricht in der Physik auszudehnen sein, und möge, im Interesse der Gymnasialjugend, ohne irgend als eine Empfehlung der Oberflächlichkeit betrachtet zu werden, bei den Lehrern dieses Faches in weiterer Discussion der vorliegenden Frage eine geneigte Berücksichtigung finden.

Wien, im März 1851. H. Bonitz.

Zweite Abtheilung.

Literarische Anzeigen.

P. Virgilii Maronis Carmina. Breviter enarravit Philippus Wagner. Editio altera auct. et emendat. Lipsiae in libraria Hahniana 1849. 8. m. (XXIV. und 423 S.) 1 ½ Rthlr. = 2 fl. 42 kr. C. M.

Die Gedichte des P. Virgilius Maro. Lateinischer Text mit deutschen Erläuterungen, herausgegeben von Philipp Wagner. Ebend. 1849. 6 Hefte gr. 8. compl. 2 Rthlr. = 3 fl. 36 kr. C. M.

(Die Hefte sind auch einzeln zu haben à ⅓ Rthlr. = 36 kr. C. M. 1. Heft: Einleitung u. Bucolica; 2. Heft: Georgica; 3. Heft: Aeneis I—III; 4. Heft: A. IV—VI; 5. Heft: A. VII—IX; 6. Heft: X—XII.)

Virgil's Gedichte. Erklärt von Th. Ladewig. (Erstes Bändchen: Bucolica und Georgica). Leipzig, Weidmann. 1850. 8. (XVI u. 151 S.) — ⅓ Rthlr. = 36 kr. C.M.

Zufall hat bis jetzt die Anzeige der beiden zuerst genannten Virgil-Ausgaben in dieser Zeitschrift verzögert. Der Name des Verfassers, den seine 1835—41 erschienene grosse Ausgabe des Virgil in Bezug auf Kritik wie Interpretation als würdigen Nachfolger Heyne's in weiten Kreisen bekannt gemacht, und dessen 1845 für den Schulgebrauch erschienenen Ausgabe, von der uns jetzt die zweite Auflage vorliegt, gleichfalls verdiente Anerkennung gefunden hat, wird auch diesen beiden Bearbeitungen bereits vielfache Verbreitung erwirkt haben, so dass wir kaum voraussetzen dürfen, vielen unserer Leser noch neues zu sagen, wenn wir sie erst jetzt auf das verdienstliche derselben aufmerksam machen wollen. Dennoch aber dürften auch jetzt noch einige Bemerkungen über dieselben für manche nicht unwillkommen sein, zumal da das Erscheinen der zuletzt aufgeführten, von Herrn Th. Ladewig für die Haupt- und Sauppe'sche Sammlung" besorgten Ausgabe von selbst zu einer Vergleichung auffordert. Leider muss sich jedoch eine solche Vergleichung bis jetzt noch auf *Bucolica* und *Georgica* beschränken, da erst spätere Hefte uns die *Aeneis* bringen werden.

Was die beiden Wagner'schen Ausgaben betrifft, so ist die zweite nur eine deutsche Bearbeitung der ersteren, deren Fassung in Verhinderung des Hrn. Vf.'s ein Freund desselben, Hr. Koch, übernommen hat. Bis auf einige hie und da von dem Uebersetzer eingestreute eigene Zusätze und Erweiterungen stimmen beide Ausgaben im wesentlichen durchgehends überein. Sie geben ausser einer schätzbaren Einleitung über Leben und Werke des Dichters, die der ersten Auflage der Schulausgabe fehlte, in einem fortlaufenden Commentare eine bei möglichster Gedrängtheit doch möglichst erschöpfende Sach- und Spracherkärung, so dass wenig Stellen sich finden dürften, wo eine wesentlich nothwendige Erklärung unterlassen wäre. Hr. Ladewig war durch den Plan der Sammlung, der seine Ausgabe angehört, auf engeren Raum beschränkt; er musste sich selbst noch zu Wagner's Schulausgabe eklektisch verhalten, und konnte daher weniger das Verdienst erstreben, eine Menge neuer Erklärungen zu geben, als vielmehr mit Tact aus dem vorhandenen Materiale eine derartige Auswahl zu treffen, die bei aller Kürze doch noch genüge, die Schüler zum vollen Verständnisse des Sinnes und Zusammenhanges zu führen. Diesen Tact, meinen wir, habe Hr. L. auch durchgehends bethätiget, sowohl in seiner Einleitung wie in den Anmerkungen, und an mehreren Stellen finden wir bei ihm sogar mehr als in den W.'schen Ausgaben. Wir verweisen in dieser Beziehung auf die Einleitung L.'s zu den *Bucolicis p. XV. sp.*, auf die übersichtlichen Inhaltsanzeigen zu Anfang der einzelnen Bücher der *Georgica*, auf die Anm. z. Ecl. IV. 60 ff., Georg. I. 404 u. a. Zuweilen hat Hr. L. statt eine eigene Erklärung zu geben, diese durch eine Frage ersetzt, die er an den Leser richtet. Natürlich ist diess nur bei Sachen geschehen, welche der Schüler bei einigem Nachdenken selbst zu finden im Stande ist, und in sofern dadurch Hr. L. manche überflüssige Weitläufigkeiten sich erspart und die Selbstthätigkeit des Lesers angeregt hat, können wir seinen Gedanken nur einen glücklichen nennen.

Was den Text betrifft, so stimmen natürlich die beiden Wagner'schen Ausgaben ganz mit einander überein, und die Ladewig's grösstentheils, auch in Bezug auf Orthographie und Interpunction. Nur wenige Abweichungen haben wir bei Hrn. L. bemerkt, die bedeutendste ist Ecl. VIII., wo er in den schon längst anstössigen Versen 47 ff: *Commaculare manus: crudelis tu quoque, mater; Crudelis mater magis, an puer improbus ille? Improbus ille puer; crudelis tu quoque mater*, — G. Hermann's Emendation aufgenommen hat: *Commaculare manus; puer, ah, puer improbus ille. Improbus ille puer; crudelis tu quoque mater.* Es ist mit dieser Conjectur wie mit manchen anderen des verewigten Altmeisters der Philologie, — sie sind nicht selten gewagt, entbehren der diplomatischen Begründung, aber man könnte wünschen, der betreffende Autor hätte so geschrieben. An unserer Stelle wollen wir keine Rechtfertigung der gewöhnlichen Leseart versuchen, allein sie steht handschriftlich fest, und Aenderung dürfte nur zulässig sein, sobald man als obersten Grundsatz der Kritik die irrige Meinung hinstellte, dass jeder Autor an jeder

Stelle das absolut beste geschrieben haben müsse. So können wir auch der Annahme nicht beistimmen, dass nach *Virile, silvae*, v. 57 (58 W.) ein Vers ausgefallen sein, welcher den in diesen Worten ausgesprochenen Gedanken weiter ausgeführt habe. Hermann und Ladewig bedürfen freilich eines solchen Verses, weil sie an der ersten Stelle einen beseitiget, und somit den Gesang des ersten Hirten im Vergleich zu dem des zweiten um einen Vers verkürzt haben. Ladewig theilt Sang und Gegensang nach dem *Versus intercalaris* in Strophen ein, kann aber trotz Hermann's Emendationen keine genaue Responsion bewirken. Strophe g hat 4, die Gegenstrophe 6 Verse, umgekehrt hat Str. h 6, die Gegenstr. 4; Strophe i erlangt aber nur die 5 Verse der Gegenstrophe mit Hilfe der erwähnten Annahme eines ausgefallenen Verses. Nach der gewöhnlichen Leseart haben die Strophen g, h, u. i 5, 6 u. 4. Verse, die Gegenstrophen 6, 4 u. 5. Wechselten die beiden Hirten Strophe um Strophe mit ihrem Gesange ab, wie Ecl. VII, dann könnte eine solche Ungleichheit der Zahlen bedenklich scheinen, doch nicht so in unserer Ekloge, wo nur das ganze Lied des einen Hirten dem des anderen respondiren soll.

So halten wir auch G. I. 415 die Aenderung von *divinitus* in *divinius* (*Haud equidem credo quia sit d i v i n i t u s illis Ingenium aut rerum fato prudentia major*) für unnöthig und unstatthaft. *Divinitus* zeigt die Quelle des *ingenium* an, wie durch *fato* die der *prudentia* angegeben ist. Von den Göttern hängt die verschiedene geistige Begabung ab, von dem *fatum* aber die *prudentia* (*providentia*), denn diese, die Voraussicht der Zukunft, ist die Erkenntniss des *fatum* selbst. So werden sich denn durch *aut* diese beiden verschiedenen Quellen des *ingenium* und der *prudentia* entgegengestellt. Schrieb Hr. L. aber *divinius*, um für *ingenium*, was an und für sich nur «Anlage, Naturell» bedeutet, und nicht schon den Sinn h ö h e r e r geistiger Befähigung in sich schliesst, ein diesen Sinn bewirkendes Attribut zu gewinnen, so war diess unnöthig, da das folgende *major*, obwohl natürlich nur mit dem zunächst stehenden *prudentia* übereingestimmt, jedenfalls auch zu *ingenium* gehört.

G. III, 241 schreibt Hr. L. *s u b v e c t a t* statt *subiectat* (*at ima exaestuat unda Verticibus, nigramque alte subiectat arenam*) und gibt als Grund dieser Aenderung an, *subiectat* „hebe die Widerstandskraft der der *nigra arena* auf, und nehme damit den Hauptbegriff der Kraft, den die Woge zeige." Wir geben gern zu, dass man bei *subiectat* wirklich nicht an diese «Widerstandskraft der *nigra arena*» denken könne, aber wir meinen, dass auch Virgil nicht an diese, wenigstens nicht in dem Sinne Hrn. L., gedacht habe. Allerdings wollte er die Kraft der Wogen malen, allein diess konnte er wohl kaum passender thun, als indem er sie «vom tiefsten Grunde aus wirbelnd aufkochen und den schwarzen Sand h o c h e m p o r s c h l e u d e r n» lässt. Mit *subvectat* haben wir das Bild mühsamen Heranwälzens, was sich hier eigentlich nur von dem allmählichen Anschwemmen des Sandes an das Land fassen liesse, wobei *alte* freilich etwas anstössig ist; wenn Hr. L. aber bei seiner Umschreibung der Stelle

auch noch in *subvectare* den Begriff in die Höhe schleudern finden will, so ist diess offenbar Willkür und auch Widerspruch mit der ersten Ansicht, die ihn zur Verwerfung von *subiectare* bewog.

Ausser diesen angeführten Stellen erinnern wir uns nicht erheblichere Differenzen zwischen dem Texte Wagner's und Ladewig's bemerkt zu haben. G. I. 254 wäre vielleicht noch die Beibehaltung des *que* nach *correptos* bei Ladewig zu erwähnen, das Wagner verwarf. Hr. L. nahm es wieder auf, weil es ihm ganz passend eine Steigerung der Schwierigkeiten auszudrücken schien, welche die *flumina* dem liebesbrünstigen Rosse darbieten. Eine solche Steigerung könnten wir aber nur in dem Falle anerkennen, dass *obiecta* (*flumina*) an sich gleich *alta* und dgl. einen Grad von Schwierigkeit bezeichnet, dem ein zweiter höherer nun durch *que* beigefügt wurde. Allein *obiecta* ist überhaupt nur das nothwendige Prädicat, damit die *flumina* Hindernisse des Laufes sein können; das schwierige und zurückschreckende dieser Hindernisse gibt erst der Zusatz *correptos unda torquentia montes*. Erwünschter ist es daher, wenn *que* fehlt, will man es aber der Handschriften wegen beibehalten, so ist wenigstens das störende Komma vor *correptosque* zu streichen.

In Bezug auf sprachliches verweisen beide Hrn. Verff. meist auf Zumpt, was bei der grossen Verbreitung, welche diese Schulgrammatik gefunden hat, ganz dankenswerth ist. Zuweilen finden wir in den Anmerkungen, namentlich bei Wagner, auch eigene grammatische Erläuterungen; mit diesen jedoch können wir uns nicht überall einverstanden erklären, da sie nicht selten den bezüglichen Fall ganz äusserlich auffassen, ihn wohl selbst zur Grundlage einer vereinzelten, anderen grammatischen Hauptsätzen widersprechenden Regel machen, durch welche der vorliegende Fall eben nur genannt, nicht erklärt wird.

So können wir es nicht billigen, wenn Wagner in der Anm. z. Ecl. I. 8, und mit deutlicheren Worten noch sein Uebersetzer der Präposition *ab* «gleich dem griech. ἀπὸ» partitive Kraft zuschreibt, wofür das Beispiel aus Tibull II. 1, 57: *a pleno memorabile munus ovili* ein schlechtes Argument war, da man den *hircus*, der *munus memorabile* hier genannt wird, doch nicht für einen Theil des Stalles halten kann, so wenig als G. III. 33 die *gentes* als Theile des *litus* betrachtet werden können. Noch mehr muss eine solche Auffassung der Präposition in Beispielen wie Aen. I. 160 wundern: *quibus* (*sc. insulae lateribus*) *omnis ab alto Frangitur inque sinus scindit sese unda reductos*, wo doch mit *ab alto* nichts als die Richtung gemeint sein kann, in der herkommend jede Welle sich an dem Gestade breche, während, wenn *ab alto* statt des partitiven *maris* zu fassen wäre, ein offenbar unpassender Sinn entstehen würde, da doch nicht überhaupt jede Meereswoge an jener Insel sich brechen kann. Ladewig ist hierin glücklicherweise nicht der Ansicht W.'s gefolgt, sondern lässt z. Ecl. I. 8 *ab* den Ort bezeichnen, dem etwas angehört, wofür er jedoch richtiger gesagt hätte, dass es das physische oder geistige Ausgehen, Entspringen von einem Puncte ausdrücke.

So müssen wir uns auch dagegen erklären, wenn W. und indirect auch L. zu G. I. 49 dem Perfect gleich dem griech. Aorist die Bedeutung des Pflegens zuschreibt, da doch alle derartigen Fälle darauf hinausgeben, dass der Autor das Sach- und Zeitverhältniss selbst in einer besonderen ungewöhnlicheren Weise aufgefasst, nicht aber das Tempus in einer diesem nicht zustehenden Bedeutung angewendet hat. Nehmen wir die Stelle G. I. 49: *Illa seges demum votis respondet etc., Illius inmensæ ruperunt horrea messes*, so zeigt schon die Zusammenstellung mit *respondet*, dass *ruperunt* nur ein rein präsentisches Perfect sein kann: „Jene Saat allein entspricht den Wünschen des gierigen Landmannes, — unermessliche Ernte hat seine Scheuern gebrochen, — zusammengebrochen liegen diese nieder." Die lebhafte Anschauung des Dichters ist es, die ihn die Sache als eine einmal vollendete, und in dieser Vollendung nun als Zustand fortdauernde fassen lässt, und wen eine solche Auffassung unstatthaft dünkt, der rechte um ihretwillen mit Virgil, aber er meine nicht, dass dieser ein Perfect angewendet habe, um ein „pflegen" zu bezeichnen. Hätte Virgil nicht auch das Futurum, das erste wie das zweite, setzen können je nach der Auffassungsweise des Zeitverhältnisses, und würde man dann etwa berechtigt sein, auch diesen Zeiten ein aoristisches Pflegen zu vindiciren, weil die Sache zufällig eine derartige ist, die zu jeder Erntezeit sich wiederholen kann? Dasselbe gilt auch von den anderen von W. aufgeführten Stellen G. I. 263. 287. 391. II. 24. 499 ff. III. 104. 378. IV. 213, so wie Aen. XII. 588. — Die Stelle Ecl. I. 54 f. (*quæ semper vicino ab limite sæpes Hyblæis apibus florem depasta salicti*), auf welche Ladewig stets zurückweist, ist um so weniger befremdend, weil *depasta*, mag auch *est* zu ergänzen sein, doch nur als adjectivisches Particip, welches die vollendete Handlung als Zustand und diesen wieder als eine dem Subject anhaftende Eigenschaft darstellt, gefasst werden kann.

Nicht recht klar ist uns, was die in Form einer Regel gefasste Anmerkung Wagner's z. Aen. II. 578. bedeuten soll: „*Qui indignantur rem futuram, Futuro utuntur et Futuro exacto, ita quidem, ut indignationis Futuro significatæ causam indicet Futurum exactum.*" Aeneas entbrennt in Zorn, als er die am Altare der Vesta versteckte Helena erblickt: „*Scilicet hæc Spartam etc. Aspiciet? partoque ibit regina triumpho, Conjugiumque etc. videbit, — Occiderit ferro Priamus? Troia arserit igni? Dardanium — sudarit sanguine litus?*" Ist denn nicht das eine wie das andere, Helena's triumphirende Heimkehr, wie Priam's Tod und Troja's Zerstörung gleich sehr „*causa indignationis*" für Aeneas? Die Verschiedenheit der Zeiten ist doch wohl einfach in der Verschiedenheit der Sachen selbst begründet. Die in's *Fut. exact.* gestellten Ereignisse sind solche, die längst vollendet sein werden, wenn die mit dem *Fut. simplex* gegebenen eintreten werden. Priamus wird gefallen, Troja verbrannt sein, die troische Küste wird von Blut getrieft haben, wenn Helena wohlbehalten heimkehren wird etc.

Auch in Bezug auf die Auffassungsweise des Dativs können wir an verschiedenen Stellen nicht mit Wagner übereinstimmen, der zu sehr geneigt ist, überall griechiche Nachahmung zu erblicken, wodurch er die Erklärung nicht fördert, sondern nur die Schwierigkeit der griech. Grammatik zu lösen überlässt. Wir geben gern zu, dass an einzelnen Stellen wirklich griechische Reminiscenzen den Dichter zur Anwendung einer ungewöhnlicheren Construction verleiteten, aber selbst diese Fälle müssen sich noch unter die Analogien des ächt römischen Sprachgebrauchs einreihen lassen, falls wir nicht bei den Dichtern Roms das für möglich halten wollen, was bei denen aller anderen Nationen unmöglich wäre, willkürliche Aufnahme fremder Denk- und Sprechweise, wofür dem eigenen Volke das Sprachbewusstsein fehlte. In Bezug auf den Dativ vermuthete daher mit Recht Reisig (Vorles. über lat. Sprachwiss. S. 660), dass dieser Casus in vielen seiner Gebrauchsweisen vielmehr «die alterthümliche Construction gewesen sei, welche dann veraltete, aber doch in die Poesie aufgenommen wurde und später auch in der Prosa wieder aufkam.» Warum sie veraltete, ist leicht erklärlich, weil bei dem Streben einer sich fortbildenden Sprache nach logischer Genauigkeit der allgemeine Begriff des Dativs in vielen Fällen zu unbestimmt erscheinen musste, so dass man ihm eine das Sachverhältniss genauer darlegende Construction vorzog. Die Dichter jedoch, bei denen leicht allzugrosse logische Genauigkeit in Bezug auf Präpositionen wie Conjunctionen prosaisch nüchterne Denkweise würde verrathen haben, kehrten geflissentlich zum alten, der Phantasie grösseren Spielraum gewährenden Ausdruck zurück, und dieser wird sich aus sich, aus dem allgemeinen Begriffe des Casus erklären lassen müssen, ohne die griechische Grammatik zur Erklärung nöthig zu haben. Der Dativ drückt den substantiellen Zweck oder das Ziel einer Handlung oder eines Seins aus, wenn in dem einzelnen Falle sich nämlich Zweck und Ziel identificiren lassen, — und darnach sind alle Dative zu fassen, sie mögen Datt. *commodi* oder *ethici* heissen, bei Verben der Bewegung oder Passiven oder eine Handlung ausdrückenden Verbalsubstantiven u. s. w. stehen. Wir können darum keine «Hyperbel» darin finden, wie es in W.'s deutscher Ausgabe z. Aen. II. 186 heisst, wenn Virgil daselbst schrieb: *caeloque educere iussit* (*equum ligneum*), denn *coelo* heisst nicht, wie dort bemerkt wird, «bis an den Himmel,» sondern es drückt einfach das Ziel aus, in Bezug auf welches das *educere* stattfinden soll, ohne dass damit auch die Erreichung dieses Zieles ausgesprochen wäre. Ist doch auch Aen. II. 688: *coelo palmas cum voce tetendit* nicht an ein Erfassen des Himmels zu denken. Eine dichterische Hyperbel mag man Aen. IV. 89 *aequata — machina caelo* nennen, aber an dieser ist begreiflicher Weise der Dativ nicht schuld. In einzelnen Fällen mag das im Dativ enthaltene Ziel ein wirklich erreichtes sein, allein immer wird es dann das Sachverhältniss sein, welches eine solche Modification des ursprünglichen Gedankens, den der Dativ zunächst hatte ausdrücken sollen, bewirkte, nicht aber eine besondere Anwendungsweise des Casus selbst. Heisst es Aen.

XII. 681 z. B. *e curru saltum dedit ocius arvis*, so ist es natürlich, dass der vom Wagen springende nicht in der Luft schweben bleiben, sondern zu Boden gelangen wird, aber *arvis* ist deshalb noch nicht für *in arva* gesetzt, so wenig als *coelo*, wenn es in diesem Satze etwa angewandt wäre, etwas anderes als die Richtung des Sprunges bezeichnen könnte *). Zu G. II. 205 f: *non ullo ex aequore cernes Plura domum tardis decedere plaustra iuvencis*, gibt Wagner die Note: „*deced. i. q. devehi*; *propterea Dativus iuvencis additur Græco more*; *nam dicimus a iuvencis devehi.*" Ladewig sucht allen Anstoss ohne weitere grammatische Erklärung durch eine wörtliche Uebersetzung zu umgehen: «die Erntewagen rollen den trägen Stieren nach Hause.» Allerdings steht *decedere* in dem Sinne von *devehi*, aber selbst bei diesem Passiv wäre der Dativ noch möglich gewesen. Das Passiv ist ein ausserhalb des Subjectes für sich vollendetes Sein, das natürlich mit Rücksicht auf jemand stattfinden kann, wie Aen. III. 279: *lustramur Jovi*; gleichgelten muss es hierbei, ob dasjenige, worauf bezüglich ein Sein stattfindet, zugleich auch dasjenige ist, von dem das Sein ursprünglich ausgieng. In *mihi cognitum est* kann «ich» recht wohl derjenige sein, *qui rem cognovit*, folglich könnte *mihi* statt *a me* gesetzt erscheinen. Die Participia, die wie wir oben schon bemerkten, vermöge ihrer adjectivischen Natur am meisten geeignet sind, ein für sich vollendetes Sein als Zustand darzustellen, mussten vorzüglich geeignet sein, solche Dative zu sich zu nehmen. So kam es, dass beim *Partcp. fut. pass.* der Dativ sogar die allein regelmäfsige, beim *Partcp. perf. pass.* aber eine sehr häufige Construction wurde. Aber auch in anderen Formen konnte das für sich vollendete Sein als zuständlich und in Bezug auf jemand stattfindend betrachtet, somit ebenfalls mit einem Dativ verbunden werden, und diess ist die Erklärung für Fälle wie den bekannten bei Ovid Trist. V. 10, 37: *Quia non intelligor ulli.* Der Unterschied der in diesen Fällen zwischen dem Dative und dem Gebrauche von *ab c. abl.* stattfindet, ist eben der, dass mit dem letzteren speciel die Urheberschaft des passiven Seins bezeichnet wird, während der Dativ diese Urheberschaft als meist sich von selbst verstehend unbeachtet lässt, dafür aber die Modification hinzubringt, dass das Sein in Bezug auf jemand vollendet darliegt. In dem Beispiele aus Ovid ist somit *intelligor* nicht auf das Activ zurückzuführen, sondern als eigenes Sein aufzufassen, «ich bin für Niemand verständlich.» Danach sind nun auch die für griechische Nachahmungen ausgegebenen Dative bei Virgil zu fassen, wie in der schon erwähnten Stelle *Ecl. I. 54*: *sæpes Hyblæis apibus depasta*, oder G. II. 214: *nigris exesa chelydris Creta*, falls man nicht etwa beidemal Ablative mit Weglassung der Präposition anzunehmen hat, — ferner der Fall, von dem wir ausgien-

*) Man betrachte noch den Dativ des Zieles Aen. X. 521: *Inde Mago procul infensam contenderat hastam. Ille astu subit, at tremebunda supervolat hasta.* —

gen: *decedere plaustra invencis*. Dichterisch mag man immerhin die Art und Weise nennen, in der Virgil das Verhältniss der «trägen Stiere» zu dem *decedere* der *plaustra* auffasste, aber man nenne sie deshalb noch nicht unlateinisch, nicht griechisch. Uebrigens liegt wohl der Gedanke ziemlich nahe, dass der Dichter durch die Wahl einer solchen Construction mit einem gewissen Humor die *tarditas* der Stiere malen wollte, indem er diese nicht durch Setzung der Präposition zu activen Urhebern des *decedere* machte, sondern dieses gleichsam für sich vor sich gehen, die Stiere aber nur indirect betheiligt sein liess.

Auch manche andere die Grammatik betreffende Anmerkungen könnten uns zu Entgegnungen veranlassen, namentlich die vielen als griechisch bezeichneten Accusative, ungewöhnliche Verbindungen von Adjectiven oder Verben mit dem Genitiv oder Ablativ, oder mit dem Infinitiv u. dgl., in welchen Fällen wir ebenfalls nicht bloss die Sachen benennende, sondern wirklich begründende Erklärungen gewünscht hätten; doch diess würde uns zu weit führen, und könnte uns auch leicht den Anschein geben, als ob wir von Verfassern von Schulausgaben das fordern wollten, was die Verfasser von Grammatiken bis jetzt meist noch nicht zu leisten bemüht gewesen sind, in dem Gewirre von Regeln und Ausnahmen nicht bloss den Usus, sondern auch die Ratio zu zeigen. Wir lassen daher diese grammatischen Bemerkungen, und wenden uns zur Betrachtung einiger Stellen, in Bezug auf deren Auffassung wir den Hrn. Vff. nicht beistimmen können.

Ecl. VI. 37. f: Jamque novum terrae stupeant lucescere solem Altius, atque cadant submotis nubibus imbres, erklärt Hr. L. in der Art: «Die Erde staunt, (weil sie das Gesetz der Schwerkraft, welches auch die Wolken (?) von ihr entfernt, nicht begreift) über die Höhe, zu welcher sich die verklärte (d. h von früheren Schlacken gereinigte) Sonne erhoben hat.» Wir möchten jedoch meinen, dass der Dichter selbst staunen würde, läse er hier, aus welch' gelehrtem Grunde er die Erde habe erstaunt sein lassen. Die Neuheit der Erscheinungen ist es doch einfach nur, die das *stupere* bewirkte, nicht aber das unerklärliche der Ursachen, auf denen jene Erscheinungen beruhen. Wir können auch nicht recht einsehen, wie Hr. L. *novum solem* mit «die verklärte, d. h. von den früheren Schlacken gereinigte Sonne» wiedergeben konnte. Existirte denn vorher schon die Sonne in einer ungeläuterten, unreinen Gestalt? oder war sie nicht vielmehr vor der Sonderung der Elemente nur insofern vorhanden, als in dem Urstoffe die Feueratome vorhanden waren, aus denen sich der Dichter mit Epikur die Sonne entstanden dachte? Zudem widerspräche auch *novus* der Interpretation des Hrn. Verf.'s, da es das gänzlich neue, nie dagewesene bezeichnet, wie Hr. L. selbst zu Ecl. VIII. 29 erklärt. — Ferner scheint uns das Komma nicht zu billigen, das Hr. L. mit Wagner nach *altius*, statt vor dasselbe gesetzt hat. Für *lucescere* ist *altius* ein ziemlich überflüssiges Adverb, denn die Erde staunt überhaupt das «Strahlen der Sonne,» nicht grade das «hoch herabstrahlen» an, falls sich nämlich *altius* ohne Anstoss so fassen lässt; bei *submotis*

hingegen vermisst man ungern eine derartige adverbielle Bestimmung, da *submovere* gar nicht die specielle Bedeutung einer nach oben hin gerichteten Bewegung hat, und somit *nubes submotæ* noch keine zum Himmel entführten Wolken sind. Dass aber das Komma deshalb nach *altius* stehen müsste, weil *atque* sonst den zweiten Platz einnähme, der Grund ist der vielen Beispiele wegen, in denen sich *atque* bei Dichtern nachgestellt findet, nicht stichhaltig. S. Bentley z. Horat. Sat. I. 5, 27. —

Ecl. X. 25, verstehen Wagner und Ladewig: *Florentis ferulas et grandia lilia quassans*, von einem Kranze aus «Ferulstauden und grossen Lilien,» mit dem geschmückt Silvanus auftrete. Wir meinen jedoch, dass sich aus «Ferulstauden» so wenig als aus Bambusrohr oder Haselstöcken ein schicklicher Kranz flechten lasse, und da obenein der Kranz schon im vorhergehenden Verse durch *agresti capitis honore* bezeichnet ist, wozu schwerlich doch die beregten Worte als Apposition gefasst werden können, so möchten wir *quassans* nicht von dem gewaltigen, die Ferulstauden in Bewegung setzenden Schütteln des Kopfes verstehen, wozu Silvanus gar keinen Grund hat, sondern von dem Hinundherbewegen mit der Hand, indem er in dieser die *ferulæ* und *grandia lilia* trägt. Silvanus, der Wächter der Fluren, braucht zu seinem Amte ein tüchtiges Rohr, an dem immerhin zum Schmucke die Blüte belassen werden kann; so eignen sich auch die gewaltigen (*grandia lilia*), rohrartigen Lilienstengel recht gut zum Tragen in der Hand, schlecht aber zum Winden um den Kopf. Auch G. I 20 tritt Silvanus nicht mit leerer Hand auf, nur hat er sich da einen noch solideren Stab gewählt, nämlich eine «junge Cypresse sammt der Wurzel.«

Zu G. I. 383 f.: *volucres — quæ — Dulcibus in stagnis rimantur prata Caystri*, finden wir bei Hrn. L. die Anerkennung: «*rimari*. Die Schwimmvögel haben unter dem Schnabel einige Nerven, durch deren Gefühl sie im Morast ihre Nahrung herauschnappen. Diess heisst hier *rimari*, aus den Löchern hervorsuchen.« Was soll hier die Erwähnung der nervenreichen Haut des unteren Schnabels jener Vögel bei der Erklärung von *rimari*? Die Nerven sind es doch nicht etwa, mit denen jene Vögel den Schlamm durchwühlen? Dies ist aber die einzige Bedeutung, die *rimari* haben kann, zumal in der Verbindung mit *prata*. Sollte Hrn. L.'s Anm. aber nur den Zweck haben, überhaupt zu zeigen, wie es den Schwimmvögeln möglich sei, bei dem Durchwühlen des Schlammes die Nahrung zu fühlen, sie von anderen Substanzen zu unterscheiden, so war diese Anm. für das Verständniss der Stelle wohl eben so wenig nöthig, als wenn jemand in den folgenden Versen Veranlassung nehmen wollte, die Schwimmfähigkeit jener Vögel zu erklären.

G. I. 413 erklärt Hr. Wagner *in foliis* für «*sub arboribus*, unter den Bäumen.» Abgesehen davon, dass *in* nicht leicht direct für *sub* gesetzt sich denken lässt *), scheint Hr. W. auch den Zusammenhang

*) G. IV. 130 erklärt H. W. in ähnlicher Weise auch *in dumis*: «*in loco dumoso*, unter Dornengesträuch,» wo Ladewig mit Recht bemerkt,

nicht beachtet zu haben: *Et sæpe cubilibus altis — Nescio qua præter solitum dulcedine læti — Inter se in foliis strepitant*; nicht *in foliis* bestimmt den Ort, wo das *strepitare* stattfindet, sondern *cubilibus altis*, und erst für diess, für die hochschwebenden Nester, gibt *in foliis* eine weitere locale Bestimmung. *In foliis* kann somit nur «im Laubwerk, zwischen den Zweigen» heissen, denn nur hier befinden sich bekanntlich die Krähennester, nicht unter den Bäumen auf dem Boden. — Hr. L. erklärt *in foliis* nicht, gibt dafür aber zu *inter se* eine Interpretation: «unter einander, also schaarenweise,» die uns nicht minder unstatthaft dünkt, da sich das schåarenweise nicht mit dem Befinden der Krähen in ihren verschiedenen Nestern vereinen lässt; *strepitare inter se* ist vielmehr jenes für menschliche Ohren nicht eben melodisch klingende unter einander und durch einander schreien, womit die Krähen, wie der Dichter meint, ihre Freude ausdrücken, zu ihren Nestern und zu ihren Jungen wieder gelangt zu sein. (*Juvat imbribus actis Progeniem parvam dulcisque revisere nidos*).

Zu G. III. 24: *Vel scena ut versis discedat frontibus etc.* ist die Fassung der Anmerkungen in den W.'schen Ausgaben mindestens eine sehr ungenaue, wenn wir in der einen lesen: „*Loquitur poeta de scena versatili, quæ si qua loci, quo res agerentur, mutatio necessaria esset, convertebatur; sic fiebat, ut quæ modo antica pars, s. frons, fuisset, fieret postica, hæc autem antica etc.*" und in der anderen: „— der Dichter — hat dabei eine drehbare Schaubühne im Sinne, die man zum Wechsel der Vorstellungen von Häusern und Landschaften durch Maschinen umdrehte, u. s. w.» *Scena versatilis* oder *versilis* ist allerdings ein *term. techn.* für eine Bühne, die Decorationsveränderungen zulässt, allein in der Zusammenstellung mit *convertebatur* entsteht jener unangenehme Sinn, den die deutsche Uebersetzung nur zu treu wiedergegeben hat: «eine drehbare Schaubühne, die man — umdrehte.» Standen denn etwa die Bühnen auf einer grossen Drehscheibe, etwa gleich den beiden hölzernen Theatern aus Curio's toller Erfindung (*s. Plin. H. N. XXXVI. 24* (*15*), die man sammt Sitzreihen und den darauf befindlichen Zuschauern einander in der Art zudrehen konnte, dass sie ein Amphitheater bildeten? Wagner scheint etwas leichthin der ungenauen Sacherklärung des *Servius* gefolgt zu sein, der zu dieser Stelle anmerkt: «*Scena* (*autem quæ fiebat*) *aut versilis erat aut ductilis. Versilis tunc erat, quum subito tota machinis quibusdam vertebatur, et aliam picturæ faciem ostendebat. Ductilis tunc, cum tractis tabulatis hac atque illac species picturæ nudabatur interior.*» Die Bühnenwand war massiv, und liess sich somit nicht drehen, wäre sie aber auch, wie bei den älteren Theatern von Holz gewesen, auch in diesem Falle ist es nicht denkbar, dass man diese mächtige Wand, die bei der geringen Tiefe der Bühne im

dass nur von einer Umzäumung mit Dornhecken, nicht von dem Pflanzen des Gemüses unter Dornensträuche selbst die Rede sein könne.

Falle einer Axenbewegung einen weit in die Orchestra hineingreifenden Kreis hätte beschrieben müssen, in dieser Weise einer Decorationsveränderung wegen umgedreht hätte. Die *scena* konnte somit nur theilweis *versilis* sein, nämlich in Bezug auf die an drehbaren dreiseitigen Prismen (Periakten) befestigten Seitencoulissen (S. Vitruv. V. 7.); dagegen in Bezug auf den Hintergrund musste sie eine *ductilis* sein, und dann in der von *Servius* angegebenen Weise. — Ladewig hat daher mit Recht *versis frontibus* nur auf das Umdrehen der erwähnten Seitencoulissen bezogen. Uebrigens bedeutet *scena* an unserer Stelle nicht « Bühne,» sondern das landschaftliche Bild, welches dieselbe eben darstellt.

Aen. II. 682. f. *Ecce levis summo de vertice visus Juli Fundere lumen apex etc.* hat Hr. Koch, der Bearbeiter der deutschen Ausgabe Wagner's, eine Anmerkung über elektrische Flämmchen beigefügt, die an sich recht nützlich sein mag, aber für das Verständniss der Stelle nicht mehr nothwendig ist, als die früher berührte Anmerkung Ladewig's über die Schnabelnerven der Schwimmvögel. Es durfte wenigstens nicht erst auf Lichtenberg's und Ideler's Auctorität verwiesen werden, um Virgil's Erzählung unangefochten zu lassen. Was kümmert sich das heroische Epos in seiner Naivität, es mag diese eine unbewusste sein, wie bei Homer, oder eine bewusste, wie bei seinem Nachahmer Virgil, um physikalische Scrupel, wenn es wunderbare Sagen der grauen Vorzeit besingt? Virgil hat sich wenig gekümmert, was die Physiker dazu sagen könnten, dass er das Standbild der Minerva aus flammenden Augen Blitze schiessen, von salzigem Schweisse triefen und mit Schild und Lanze rasseln (Aen. II. 172 ff), dass er den Pfeil des Acestes in der Luft entbrennen (Aen. V. 525) lässt, und *monstra* und *prodigia* berichtet, wie sie Homer nicht zahlreicher und wunderbarer hat. Alle diese Dinge wird doch Hr. Koch schwerlich physikalisch erklären wollen, warum also hier? Zu weit geht er offenbar, wenn er selbst noch Jupiters Donner und den herabschiessenden Stern (692 ff) auf das Zerspringen jener elektrischen Flämmchen deuten möchte.

Gern wären wir noch in einigen weiteren Stellen der Aeneis dem Commentare Wagner's gefolgt, aber erschöpfen könnten wir doch nicht den reichen Stoff zu Bemerkungen, den ein Autor wie Virgil bietet, und für eine blosse Anzeige haben wir ohnehin fast schon zu viel gegeben. Aus dem gesagten ist ersichtlich, dass die besprochenen Virgilausgaben, wenn wir auch im einzelnen manches an ihnen auszusetzen fanden, im allgemeinen doch das unbestreitbare Verdienst haben, in den Händen der Schüler die Lectüre des Dichters eben so anregend als belehrend zu machen, indem sie nicht (wie diess z. B. in der noch hier und da gebrauchten Hohler'schen Ausgabe der Fall ist) durch Paraphrasen die Schwierigkeiten zu überdecken und der Bequemlichkeit zu dienen, sondern in gründliches Verständniss einzuführen bestrebt sind. Wir wünschen daher diesen Ausgaben die ausgedehnteste Verbreitung, an unseren Gymnasien, denen bei ihrer Neugestaltung solche Hilfsmittel willkommen sein müssen, welche dem Bedürfnisse der Schule

von dem gegenwärtigen Höhenpuncte der Wissenschaft aus zu genügen suchen.

Welche von den beiden Wagner'schen Ausgaben vorzuziehen sei, wird wohl von dem Ermessen der einzelnen Lehrer abhangen, je nachdem ihnen ein deutscher oder lateinischer Commentar zweckdienlicher für die Schüler erscheint; wem die deutsche Ausgabe aber etwas zu theuer für unbemittelte Schüler erscheint, und wer einzelne Hefte ihnen schon desswegen nicht in die Hand geben mag, weil an nicht wenigen Stellen sich Berufungen auf früheres oder späteres finden möchten, die ohne die Einsicht der bezüglichen Stellen nutzlos und unverständlich sind, der wähle Hrn. Ladewig's Ausgabe, dessen Commentar wir oben zwar als einfacher, aber doch als ausreichend, und in mancher Beziehung selbst dem Wagner'schen vorstehend bezeichneten.

Was die äussere Ausstattung betrifft, so ist die der Ladewig'schen, als Theiles der Haupt-Sauppe'schen Sammlung, bekannt, der Druck ist gross und correct. Schöner ist noch die Ausstattung der Wagner'schen Virgile, aber in der deutschen Ausgabe — nicht in der lateinischen — haben wir manche kleinere und grössere Errata bemerkt. Im Texte Aen. X. 745 steht Olii statt Olli; im Commentare zu Aen. II. 690 Sp. 1. Z. 4 v. u. id *de* hortor statt id *te* h.; z. A. III. 606: *Hin*tus statt Hiatus; z. A. VI. 100: Me*th*apher; z. A. VI. 140: qui*d* id statt qu*i* id; z. VIII. 15 Domedes st. Diomedes; z. VIII. 697: «— im Rücken der Minerva —» statt «i. R. d. Cleopatra.» u. dgl.

Gratz, im Februar 1851.

Emanuel Hoffmann.

Kornelia Nepota životopisy znamenitých vůdcův vojenských. Z latiny přeložil Kristian Stefan, zatímní učitel řeči a literatury ceské na c. k. vrchnim gymnasium Nového města v Praze. V Praze, 1851. Tiskem K. Jeřábkovi, vedením J. Hlaváčka. II u. 104 S. kl. 8.

Wir wollen mit dem Hrn. Uebersetzer über die Wahl des Autors nicht rechten, obwohl bei der Fülle des noch nicht in's Böhmische übersetzten es natürlich scheint, zunächst die hervorragendsten Erscheinungen der römischen Literatur zu übertragen, denen wohl schwerlich jemand die auf uns gekommenen Stücke der Werke des Corn. Nepos beizuzählen geneigt sein dürfte

Nach einer kurzen Vorerinnerung, in welcher der Hr. Uebers. zunächst als seine Absicht angibt, durch eine möglichst getreue Uebersetzung der studirenden Jugend einerseits das Verständniss der Ursprache zu erleichtern, andererseits die Fügsamkeit und Bildsamkeit der böhmischen Sprache darzuthun — bei solcher Absicht hätte man billigerweise die Wahl

eines schwierigeren und originelleren Autors erwartet — und in welcher er noch fernere Uebertragungen in Aussicht stellt, folgt ohne weitere Einleitung die Uebersetzung, welcher am Schlusse einige wenige Anmerkungen beigegeben sind.

Um zunächst bei dieser Zugabe stehen zu bleiben, so kann man mit Recht behaupten, dass der Hr. Uebers. sie besser ganz weggelassen hätte. Siebzehn kurze Sacherklärungen zum ganzen Nepos reichen lange nicht aus, um noch so wenig kundigen Anfängern, wie sie der Hr. Uebers. im Auge zu haben scheint (Anm. 2 z. B. erklärt was ein Orakel sei), das nöthige Materiale zuzuführen; man sieht überdiess nicht ein, nach welchem Principe gerade diese wenigen Bemerkungen ausgewählt sind. Als Probe dieser Anmerkungen möge hier die erste und die letzte Platz finden Sie lauten: «1) U nynějších obyvatelův Řecka a jim sousedních Slovanův panuje obyčej, že se přátele na způsob manželův k plnění povinností soudružvtví zasnubují, načež spisovatel zde nepochybně naráži.» Diese Anmerkung gehört zu der Stelle: *laudi in Graecia ducitur adolescentulis quam plurimos habuisse amatores*, und lautet zu deutsch: «Bei den jetzigen Bewohnern Griechenlands und den ihnen benachbarten Slaven herrscht der Gebrauch, dass sich Freunde nach Art von Ehegatten zur Erfüllung der Pflichten der Genossenschaft verloben, worauf der Schriftsteller hier zweifelsohne (!) anspielt.» — Die siebzehnte und letzte Anmerkung gehört zu dem Worte *Epiroticis* (*Att. 14*): «Krajina v Řecku, nyní Canina zvaná, takřka kolébka Řekův, z které později jeden kmen jich pod jménem Hellenův nápotomní Řecko, druhý pod názvem Pelasgův dolejší Italii obsadil a zalidnatil,» d. i. eine Provinz in Griechenland, jetzt Janina geheissen, so zu sagen die Wiege der Griechen, aus welcher später ein Stamm derselben unter dem Namen Hellenen das nachherige Griechenland, der andere unter der Benennung Pelasger Unteritalien besetzte und bevölkerte.» Diesen Bemerkungen brauche ich kein Wort beizufügen.

Ueber den seiner Uebersetzung zu Grunde gelegten Text meldet der Hr. Uebersetzer nichts; die Nipperdey'sche Ausgabe (1849) ist ihm unbekannt, wenigstens zeigen sich nirgends Spuren einer Benützung derselben. So gibt denn seine Uebersetzung die in den früheren Ausgaben mit geringen Abweichungen enthaltene Vulgata. Die Ausgabe von Hohler (*Cornelii Nepotis Vitae excellentium Imperatorum. Cum notis et scholiis in usum studiosae juventutis editae ab E. Th. Hohler. Viennae et Cremisiae, 1820*, ein übrigens deutsch geschriebenes, mit Paraphrasen etc. versehenes, über die Maſsen dürftiges Werk) scheint von dem Hrn. Uebers. vorzüglich benutzt zu sein; nicht nur der der Uebersetzung zu Grunde liegende Text stimmt an den von mir verglichenen Stellen mit dem Hohler'schen (was noch wenig beweisen würde, da dieser begreiflicherweise auch nicht im entferntesten eine kritische Bearbeitung erfahren hat), sondern auch von Hohler's Paraphrasen und Anmerkungen zeigen sich deutliche Spuren. So ist z. B. die mitgetheilte erste Anmerkung bis auf die genauere Bestimmung,

dass jene Sitte sich bei den neueren Griechen und ihren slavischen Nachbarn finde, welche Zuthat des Hrn. Uebers. ist, der Hohler'schen Ausgabe entnommen. Nicht selten gibt die Uebersetzung statt des Urtextes vielmehr die Hohler'sche Paraphrase. So z. B. gleich in der Einleitung: ***hoc genus scripturae***, H. ein Werk dieser Art, tohoto druhu spis; ***nefas***, H. unerlaubt, věc nedovolená; ***magnis in laudibus fuit***, H. zur grossen Ehre gereichen, za velikou čest považovalo se. ***Att. I.***; ***studioso litterarum***, H. Liebhaber der Wissenschaften, věd milovného, wodurch sogar eine lästige Tautologie mit dem folgenden ***amabat litteras*** entsteht, ***Att. II. adolescentulus***, H. zartes Alter, v outlém jinošinství svím u. s. w. u. s. w.

Der Vorrede nach hat sich der Hr. Uebers. besonders der wörtlichen Treue der Uebertragung beflissen. Allein an sehr vielen Stellen hätte viel treuer übersetzt werden können; Beispiele hierfür finden sich auf jeder Seite. Manches ist dem Hrn. Uebers. glücklich gelungen, im allgemeinen ist der Text richtig wiedergegeben, dennoch aber finden sich Unrichtigkeiten der Uebertragung. Wenn z. B. gleich in der Einleitung ***si didicerint — non admirabuntur*** mit kdyby byli zvěděli — nedivili by se gegeben wird, so gibt diess einen ganz falschen Sinn, das wäre auf lateinisch: ***si didicissent — non admirarentur***; derselbe Fehler wiederholt sich z. B. ***Datam. I. nisi ratio explicata fuerit etc.***

Sehen wir beispielsweise die Einleitung genau an, so ist sogleich, wie schon erwähnt wurde, ***hoc genus scripturae*** durch « tohoto druhu spis » nicht treffend gegeben; že slušnost a potupnost všude stejná není ist nicht das lat. ***non eadem omnibus esse honesta atque turpia***; ***habuisse amatores*** ist durch míti milenců̂v nicht gehörig ausgedrückt, freilich macht sich gerade bei Uebersetzungen aus den classischen Sprachen der Mangel eines Infinitivs des Präteritums im Böhmischen in lästiger Weise fühlbar; vznešený ist vom Hrn. Uebers. schon passend für ***summus*** verwandt worden, es kann also nicht zugleich für ***nobilis*** gebraucht werden; ***ac populo esse spectaculo*** ist durch před lidem hráti eher erklärt als übersetzt; ***contra ea pleraque nostris moribus sunt decora, quae apud illos turpia putantur*** ist durch na opak mnoho jest u nás slušného co u nich za potupné mají verdreht wiedergegeben, u. s. w.

Prag, am 30. März 1851.

A. Schleicher

Schriften über philosophische Propädeutik.

1. Philosophische Propädeutik von Dr. Joseph Beck, Mitglied des grossherzogl. badischen Oberstudienrathes. Stuttgart, Metzler. 1849—1851. I. Grundriss der empirischen Psychologie und Logik. XVI u. 160 S. — $17\frac{1}{2}$ Ngr. = 1 fl. 3 kr. C.M. — II. Encyklopädie der theoretischen Philosophie XII u. 190 S. — $\frac{2}{3}$ Thlr. = 1 fl. 12 kr. C.M.

2. Lehrbuch für den ersten Unterricht in der Philosophie von Aug. Mathiä. Dritte Aufl. Leipzig, Brockhaus. 1844. — 25 Ngr. = 1 fl. 30 kr. C.M.

(Die Titel der übrigen angezeigten Schriften folgen beim Schlusse dieses Artikels im nächsten Hefte.)

Ob und wie Philosophie an Gymnasien gelehrt werden solle, ist häufig ein Gegenstand des Streites gewesen. Freunde und Gegner derselben haben sich vereinigt, die erste Frage zu verneinen, wenn auch aus entgegengesetzten Gründen; ihre Freunde, weil sie von einer allzufrühzeitigen Beschäftigung mit der Wissenschaft aller Wissenschaften Nachtheile für den Schüler, wie für die Wissenschaft selbst befürchteten, ihre Gegner, weil sie das Gymnasium wenigstens rein erhalten wollten von einer Wissenschaft, die auch von der Universität zu verbannen ihnen doch zu schwer fiel. Jene Freunde führen vornehmlich zwei Gründe an, um deren willen der philosophische Unterricht an Gymnasien ihnen ungehörig erscheint, einmal, weil diese Wissenschaft, um verstanden zu werden, einer gewissen Geistesreife, und, wenn sie nicht in nutzloses Gerede ausarten soll, des Besitzes positiver Kenntnisse bedarf, die eben erst am Gymnasium erworben werden sollen; das anderemal, weil durch die am Gymnasium unumgängliche Beschränkung auf ein gewisses bestimmtes philosophisches System, das bei dem herrschenden Streite der Meinungen keineswegs das allein wahre sein muss, dem selbständigen Urtheil und der freien Vergleichung der verschiedensten Ansichten, deren die Philosophie zu ihrem Gedeihen nothwendig bedarf, der Boden weggezogen würde.

Man kann nicht leugnen, dass diese Bedenken gegründet sind. Im Interesse der Wissenschaft wie der Jugend selbst ist zu wünschen, dass die letztere, bevor ihr Urtheil hinreichend entwickelt ist, nicht der Gefahr ausgesetzt werde, sich in dem Labyrinth der Schulmeinungen zu verirren, und dass die erstere nicht dahin gelange, um ihrer strittigen Aussenseite willen verkannt und wohl gar verworfen zu werden. Die Beispiele sind warnend und zahlreich, wo durch vorzeitige Bekanntschaft mit der vielfach einander widerstreitenden Ansicht der Philosophen die Achtung für die Philosophie selbst untergraben, oder der Geist des Schülers zu unreifer Speculation verleitet und für wahrhaft ernste Forschung untüchtig gemacht worden ist. Solche Fälle geben den Gegnern ein scheinbares Recht, wenn sie entweder aus Liebe zur blossen classischen Sprachbildung oder zu den Realwissenschaften die Philosophie ganz aus dem Jugendunterrichte verdrängt haben wollen, und ihnen die Kenntniss einer grammatischen Regel oder ein richtig gerechnetes Exempel lieber ist, als ein paar unverstandene, den Weisheitsdünkel der Jugend nährende abstracte Formeln und Redensarten, wie dergleichen die Schulphilosophie nur zu oft aufzuweisen hat. Nur möchten wir solchen Gegnern die Unterscheidung anempfehlen zwischen der mit Recht verspotteten Afterweisheit und zwischen der philosophischen Denkbildung überhaupt, die sie, wenn auch mit

anderen Mitteln, doch durch Grammatik und Mathematik selbst anzustreben erklären, und ihnen Herbart's, des Denkers und Pädagogen, gewichtiges Wort in der Vorrede zum Lehrbuch der Psychologie in's Gedächniss rufen: «Mathematik und Sprachen können vieles, aber nicht alles leisten.»

Jene Bedenken scheinen uns indessen nur zu entspringen aus einer unrichtigen Ansicht dessen, was für die Philosophie am Gymnasium geleistet werden soll. Wenn im Ernst gefordert würde, dass am Gymnasium in dem Sinne Philosophie gelehrt werde, wie an der Universität, so würden wir diess aus dem Grunde zurückweisen, weil das Gymnasium eben nicht Universität ist. Vielmehr hat das Gymnasium als die nothwendige Vorstufe zur Universität die Aufgabe, den Schüler mit wissenschaftlicher und persönlicher Reife, d. i. in einem solchen Zustand zu entlassen, dass er, was immer für eine Seite der Studien er an der Universität ergreifen möge, dafür genügend vorgebildet sei. Erfüllt es diese Aufgabe nicht, so gefährdet es die Wissenschaft wie den Studenten der Universität, denn um mit Herbart (a. v. O.) zu sprechen: «Jedes Studium läuft Gefahr, dem die nöthige Vorbereitung zur rechten Zeit im öffentlichen Unterrichte entzogen wird.» In dem Maſse, als der Staat auf der Universität die Wahl und Leitung seiner Studien der freien Bestimmung und eigenen Einsicht des Einzelnen vertrauensvoll überlässt, erwächst ihm auch die Verpflichtung, den moralischen wie den wissenschaftlichen Charakter desselben, so lang er sich noch auf den niederen Lehranstalten in seiner Hand befindet, zu stärken, zu stählen, um ihn für Leben wie Lehre, die er auf der Hochschule kennen lernen soll, tüchtig zu machen Lehrfreiheit an der Universität macht den pädagogischen Lehrzwang an der Gelehrtenschule unentbehrlich; Lernfreiheit an der Hochschule setzt voraus, dass das Gymnasium zum Studium geschickt gemacht habe. Gilt diess von allen Wissenschaften, so gilt es insbesondere von dem Studium der Philosophie, weil bei keinem so leicht Irrung und Verworrenheit eintreten kann, und dieses wieder, weil bei keiner so viel auf die eigene Reife und Tüchtigkeit des Philosophirenden ankommt. Kenntnisse lassen sich mittheilen, Philosophie lässt sich nicht erlernen, nur bilden lässt sich der Einzelne, in ihr sodann selbst zu prüfen und zu urtheilen.

Der neue Organisationsentwurf für die österreichischen Gymnasien dünkt uns demnach vollkommen im Rechte zu sein, wenn er das eigentliche Studium der Philosophie von den Gymnasien ausschliesst, dagegen es als die Verpflichtung des Gymnasiums anerkennt, zu dem Studium derselben «vorzubereiten.» Vorbereitung ist vom wirklichen Unterricht verschieden, sie hat vorläufig nur die Empfänglichkeit des Schülers für den neuen Gegenstand zu wecken, ihm die unentbehrlichsten Hilfsmittel an die Hand zu geben, die nöthigen Vorkenntnisse beizubringen, vor allem aber ihn auf die Natur und Wichtigkeit des künftigen Studiums aufmerksam zu machen. So ist die Kenntniss der Ziffern und Zahlzeichen noch nicht Mathematik, aber ein Erforderniss hierzu, zerstreute Datenkenntniss noch nicht Geschichte, aber ein Mittel, Aufmerksamkeit für sie zu erzeugen und

ihr Studium zu fördern. So wird auch die Vorbereitung zur Philosophie noch nicht diese selbst, aber doch darauf gerichtet sein müssen, Interesse, Spannung, Liebe für diese Wissenschaft hervorzurufen.

Das Ob? könnte als beantwortet angesehen werden, die Frage wendet sich an das Wie? Dieses Wie? enthält eigentlich die Frage nach einem Was. Was soll von der Philosophie gelehrt werden, was nicht? Sollen überhaupt bestimmte Zweige derselben, oder soll nur eine allgemeine Einleitung in dieselbe vorgetragen werden? Zwar scheint mit der Entscheidung, dass an dem Gymnasium nur ein vorbereitender Unterricht in der Philosophie ertheilt werden solle, das letztere vorzuziehen, aber es fragt sich, ob nicht gewisse Zweige der Wissenschaft selbst als für diese vorbereitend angesehen werden können? Die empirische Psychologie, die formale Logik sind übereinstimmend von den meisten Systemen, welche nicht die Aristotelische Eintheilung der Philosophie in Logik, Physik, Ethik zu der ihrigen machten, von der eigentlichen Wissenschaft ausgeschlossen und als eine blosse «Propädeutik» für dieselbe betrachtet werden. So Kant, Jakobi, die ihnen nur den Pförtner-, Fichte, Schelling, die ihnen gar keiden Platz im Systeme gestatten. Hegel räumte der Logik zwar den obersten Rang im Systeme ein, aber von diesem Ehrenplatze war die «formale» Logik ausdrücklich verbannt, und als unebenbürtig angesehen. Herbart selbst betrachtet beide Disciplinen, von denen es noch zweifelhaft sei, ob man ihnen den Namen von Wissenschaften überhaupt zugestehen solle und könne, trotz ihrer Aufnahme in das Ganze des Systemes, vom pädagogischen Gesichtspuncte aus als Vorschule für die eigentliche Philosophie, und bedauert am a. O., dass dieselben auf den Gymnasien seiner Zeit nicht mehr gelehrt würden:

«Ehemals, sagte er, konnte man mit einiger Sicherheit voraussetzen, die Zuhörer seien schon auf den Schulen mit empirischer Psychologie und Logik vorläufig bekannt gemacht, und bei den Fortschritten des philosophischen Denkens in neuerer Zeit, da die mündlichen Vorträge nicht leichter, sondern schwerer ausfallen müssen, sollte die Universität nicht eine schlechtere, sondern eine bessere Unterstützung von den Gymnasien erhalten. Mathematik und Sprachen können vieles, aber nicht alles leisten. Jedes Studium läuft Gefahr, in Verfall zu gerathen, dem die nöthige Vorbereitung zur rechten Zeit im öffentlichen Unterrichte entzogen wird. Die Philosophie hat in diesen Zeiten mit vielen inneren Verwirrungen zu kämpfen. Wird man ihr aufhelfen, indem man ihr entzieht, was sie hatte? Glaubt man, es werde den Wissenschaften frommen, wenn die Philosophie in Verfall gerathe?»

Diese im J. 1816 geschriebenen Worte enthalten bedeutungsvolle Winke auch für unsere Zeit und unsere Verhältnisse. Herbart weist darin geradezu auf die Unentbehrlichkeit des vorbereitenden Unterrichtes in der Philosophie auf Gymnasien für die Universität hin und bezeichnet empirische Psychologie und Logik als die dazu geeignetsten Gegenstände. Indem die erstere die wichtigsten Seelenerscheinungen zunächst nur beschreibend dem Schüler vor's Auge führt, liefert sie ihm den Stoff zur künftigen rationalen Begründung derselben, und macht ihn zugleich mit

dem Schauplatz bekannt, auf dem alle künftigen Denkoperationen vorgehen sollen. Die formale Logik aber gibt dem Schüler gleichsam das philosophische Handwerkszeug an die Hand, mit welchem er denken soll, lehrt ihn die haupsächlichsten Formen und Regeln kennen, um Irrthümer zu vermeiden, Widersprüche aufzufinden, und seinem Denken selbst inneren Halt und Ordnung zu geben. Beide Disciplinen also, ohne selbst noch Aufschlüsse über dasjenige zu gewähren, was man von der Philosophie erwartet, bereiten den Geist zur Aufnahme später zu erreichender Aufschlüsse vor, indem sie ihm das Feld, auf, und den Pflug, mit welchem geackert werden soll, bekannt machen. Beide Disciplinen endlich, und diess ist das wichtigste, sind von der Art, dass sie ausserhalb des Streits der philosophischen Systeme unter einander liegen. Die Besorgnisse der Freunde wie der Gegner der Philosophie, dass die Jugend vor erlangter gehöriger Geistesreife in das Schwankende des philosophischen Meinungsgebietes möchte hineingezogen werden, zeigt sich bei diesen beiden Zweigen der Wissenschaft als unstatthaft. Die formale Logik ist seit Aristoteles beinah dieselbe geblieben, die empirische d. i. bloss beschreibende Psychologie wird es bleiben, so lang ihr Gegenstand, der Geist des Menschen, derselbe bleibt. Wie verschieden sich immer die Erklärung gestalten möge, die Erscheinung ändert sich nicht. Wenn daher die rationale, eigentlich speculative Psychologie, die man seit Wolff von der empirischen zu trennen angefangen hat, zu den schwierigsten, schwankendsten und dunkelsten Partieen der Philosophie überhaupt gehört, so gehört die empirische dagegen nicht einmal in die Philosophie, sondern unter die beschreibenden Wissenschaften, daher man auch schon in neuester Zeit den Versuch gemacht hat, sie den Naturwissenschaften einzuverleiben. Sie ist vielmehr bloss die Voraussetzung jener, weil die geordneten, in gehörige Uebersicht gebrachten wirklichen Seelenerscheinungen uns erst in den Stand setzen, eine eigentliche Forschung nach den Gründen derselben zu beginnen, und uns sogleich die Nothwendigkeit einer solchen auf philosophischem Wege zum Bewusstsein bringen.

Aehnliche Gründe, wie es scheint, bestimmen den neuen Organisationsentwurf auf den Gymnasien gerade die beiden eben genannten Disciplinen einzuführen. Die daran zu knüpfende «Einleitung in die Philosophie,» spricht derselbe ausdrücklich nur als einen Wunsch aus, der aus Mangel eines passenden Lehrbuches im jetzigen Augenblicke noch kaum als realisirbar erscheinen dürfte. Dennoch dünkt uns gerade die Einleitung in die Philosophie die wichtigste und eigentliche Aufgabe einer philosophischen Propädeutik, und es wäre sehr zu bedauern, wenn die Kürze der Schulzeit dieselbe am Gymnasium unmöglich machen sollte. Der Organisationsentwurf bezeichnet treffend S. 178 die Fragen, welche in einer derartigen Einleitung geweckt und erörtert werden müssten:

«Der Boden der Erfahrung, auf welchem man unerschüttert glaubt stehen zu können, wird von Zweifeln untergraben, welche alle Sicherheit, ja Möglichkeit der Erfahrung zu vernichten drohen; die obersten Begriffe,

deren man sich in allen Wissenschaften der Natur und des Geistes unmöglich entschlagen kann, z. B. die Begriffe der Veränderung, des Thätigen und Leidenden, der Kraft, des Continuums in Raum und Zeit, der Persönlichkeit u a. m., weit entfernt, ein Licht zu sein, das sich über das ganze von ihnen beherrschte Gebiet erhellend verbreiten könnte, sind selbst durch die grössten Schwierigkeiten verdunkelt; das sittliche Urtheil mit seinem unabweisbaren Anspruch auf unbedingte Giltigkeit stösst auf den Widerspruch der entgegengesetzten, gleiche Geltung beanspruchenden Ansichten in der Gegenwart, wie in der historischen Entwickelung der Völker. Es leuchtet ein, dass eine in den beispielsweise angedeuteten Beziehungen gegebene Nachweisung der Aufgaben der Philosophie mit allen Gebieten des Gymnasialunterrichtes in engen Zusammenhang tritt; dass sie, entfernt von willkürlicher Bevorzugung eines philosophischen Systems, zum Studium eines jeden vorbereitet, und dass sie, ohne selbst den Schein der Philosophie anzunehmen, das Bedürfniss nach gründlichem Studium der Philosophie zu wecken geeignet ist.»

Ein einsichtsvoller Lehrer wird aus der Menge dieser Aufgaben passend zu wählen wissen. An ihnen gerade belebt sich das Interesse an Philosophie, tritt die grosse Aufgabe dieser Wissenschaft auch schon dem jugendlichen Geiste am nächsten. Schreiber dieses erinnert sich aus eigener Erfahrung, wie, kurz vor seinem Uebergange zur Universität, ein lebendiges anregendes Gespräch mit einem ernsten Denker über die Kant'sche Erkenntnisstheorie einen nachhaltigen Eindruck auf ihn gemacht und ihn zu dem Entschlusse, der fortan zur That wurde, gebracht hat, sich der Philosophie zu widmen. Ein ähnliches Bewusstsein von der hohen Bedeutung und Unentbehrlichkeit der philosophischen Betrachtung der Dinge in der Brust des Schülers zu wecken, ehe er an die Hochschule gelangt, wird die Krone und der Zielpunct der Gymnasialbildung sein, sich aber eben der eigenthümlichen Schwierigkeit wegen nur bei besonders ausgezeichneten Lehrkräften durchführen lassen. Vorschriften für den Lehrer lassen sich darüber kaum geben, da es fast nur von seinem pädagogischen Tacte abhangen wird, die rechte Gelegenheit zur Anknüpfung solcher Betrachtungen, die bei Dingen sehr verschiedener Art geschehen kann, zu benützen, und jede Vorschrift hier Beschränkung wäre. Das einzige, was man thun kann, ist den Lehrer aufmerksam zu machen, dass er keinen Anlass zu philosophischer Betrachtung eines Gegenstandes sich entgehen lasse, und dergleichen werden sich sowohl bei dem philologischen als historischen, dem naturwissenschaftlichen und mathematischen Theil der Gymnasialbildung finden.

Am häufigsten werden sie sich natürlich bei den obengenannten beiden Disciplinen ergeben. Ihr Vortrag vor allem wird so beschaffen sein müssen, dass er nicht bloss als Unterricht über die gewöhnlichsten Denkformen und Seelenerscheinungen, sondern als «Einleitung in die Philosophie» erscheint. Nothwendigerweise wird er demnach weniger dogmatisch als vielmehr sokratisch und erotematisch, weniger vordenkend als zum Nachdenken anregend ausfallen müssen. Dieses letztere vor allem muss erweckt werden, wenn auf der Universität das Studium der Philosophie gedeihen soll; diess wird aber nicht erregt werden, wenn die Lehre von

den Seelenerscheinungen eben so wie etwa die Erzählung geschichtlicher Facta bloss der Reihe nach abgesponnen wird, sondern indem allenthalben auf die Räthsel und Aufgaben, die inneren Gründe hingedeutet wird, die den Erscheinungen verborgen zu Grunde liegen. Diese Gründe selbst anzuführen, ist begreiflicherweise am Gymnasium nicht der Ort, da es mit Sicherheit kaum die Hochschule vermag, aber die Aufmerksamkeit der Schüler darauf hinzulenken, ihr Interesse dafür zu erregen, sie auf die einst erfolgende Lösung oder wenigstens die Versuche einer solchen gespannt zu machen, das ist die Aufgabe desselben.

Die Schwierigkeit derselben wird erst recht fühlbar, wenn man in den Fall geräth, ein passendes Lehrbuch der philosophischen Propädeutik für die Gymnasien vorzuschlagen. Der Organisationsentwurf selbst, der sonst kein Fach ohne Bezeichnung empfehlenswerther Lehrbücher gelassen hat, weist zwar auf das Vorhandensein solcher hin, nennt aber keines derselben, was dafür spricht, dass er keines der bestehenden dem angegebenen Zwecke für völlig angemessen gehalten habe. In der That, wenn irgendwo, so walten hier, durch die eigenthümliche Natur der Sache herbeigeführt, Umstände ob, die ein völlig zweckmäfsiges Lehrbuch fast unausführbar erscheinen lassen. Lehrbücher sind immer nur dort anwendbar, wo ein Lehrstoff mitgetheilt werden soll, und es auf diesen vornehmlich ankommt; bei der philosophischen Propädeutik handelt es sich aber weniger um das, was, sondern um die Art wie gelehrt werden soll. Ihr Lehrstoff ist gering und verträgt wenig Abänderungen; die Art aber ihn beizubringen, dem Schüler mit seiner Hilfe Geschmack an philosophischer Betrachtung überhaupt zu verschaffen, ist so mannigfaltig, dass sie sich unmöglich in ein Lehrbuch zwingen lässt, sondern dem richtigen Tacte des Lehrers selbst, der sich nach der Individualität zu richten hat, überlassen werden muss. Wenn wir auch nicht den Ausspruch Oken's in seiner Härte wiederholen wollen: «Ein guter Lehrer ist die beste Methode», so können wir doch nicht umhin, dem Ausspruch des verewigten Matthiä (Lehrb. für den erst. Unt. in der Phil. S. IX) beizustimmen: «wer das, was die Psychologie und Logik lehren, seinen Schülern bloss als Materialien für das Gedächtniss mittheile, werde zu jener durch die Philosophie zu bereitenden Bildung des Geistes nur wenig beitragen. Vieles könne zwar nur als gegeben dargestellt werden; aber das allermeiste, schon in der Psychologie und Logik, könne der Lehrer an vorgelegten Beispielen von Gegenständen, die schon dem Schüler nahe liegen, von diesem selbst entwickeln lassen, und dann erst werde der Unterricht in der Philosophie eine wahre Gymnastik des Geistes, deren wohlthätige Wirkungen bleiben, wenn auch die Materie allmählich in Vergessenheit geräth.» Die Art und Weise aber, wie der Lehrer dies thun soll, lässt sich ihm ebensowenig vorschreiben, wie in einem Lehrbuche angeben. Denn sie wird desto besser sein, je individueller sie ist. Es lässt sich denken, dass ein Lehrer den Unterricht in der empirischen Psychologie mit den Seelenkrankheiten beginne, wenn er ein recht auffallendes Beispiel von

solchen zur Hand hat, und von diesen, die das Interesse der Jugend durch ihre Abnormität gewöhnlich mehr erwecken, der Uebergang macht auf die normalen Zustände der Seele, und man wird ihm, wenn er diess passend thut, nicht vorwerfen können, er habe unzweckmäfsig, weil nach dem Schulbegriff unmethodisch, gehandelt. Doch wird man zugeben müssen, dass dieser Gang in einem Lehrbuch angewendet seltsam erscheinen müsste. Das Lehrbuch muss sich an den Lehrstoff halten, kann ihn bloss in systematischer Form geben, und so wird bei Wissenschaften, wie die empirische Psychologie und Logik, wenn die Darstellung ausserdem die Farbe einer speciellen Philosophenschule abstreift, bald eines so gut wie das andere dienen, da der Lehrer ohnehin das meiste thun muss. Nur dieser kann dem Lehrbuche philosophischen Geist einhauchen: ohne ihn bleibt es todtes Skelett. Ein guter Lehrer vermag in diesem Lehrgegenstande viel auch ohne Lehrbuch, das beste Lehrbuch wenig ohne den Lehrer. Mag es noch so klar den Stoff darstellen, das belebende, anregende, das Selbstdenken in Thätigkeit setzende Element, worin die eigentliche Vorschule der Philosophie besteht, wird immer ermangeln. Wenn ein Lehrbuch daher nur nicht geradezu unrichtiges, wenn es nur nicht Entstellungen der Seelenerscheinungen fehlerhafte Denkformen enthält, wenn es nicht statt des reinen Sachverhaltes die einseitige Auffassung einer Schule gibt, wenn es möglichst einfach, klar und präcis in seiner Darstellungs- und Ausdrucksweise ist, so wird es unter der Leitung eines geschickten Lehrers, der die Gabe hat, den Geist des Nachdenkens in der Jugend zu wecken, immer nicht fruchtlos bleiben.

Von diesem Gesichtspuncte ausgehend fassen wir die obenangeführten Schriften über philosophische Propädeutik von theils österreichischen, theils ausserösterreichischen Verfassern, die zum Theile für Gymnasien ausdrücklich bestimmt sind, theils an den ehemaligen zwei philosophischen Jahrescursen, den jetzigen obersten Classen des Gymnasiums, verwendet wurden, zusammen, um sie einer näheren Betrachtung zu unterziehen. Die meisten derselben umfassen bloss Psychologie und Logik, nur drei, Beck, Calinich u. Matthiä, fügen, der erste eine Encyclopädie der theoretischen Philosophie, der zweite eine Kunstlehre, der letzte eine Metaphysik und praktische Philosophie, ja selbst eine Geschichte der Philosophie *in nuce* hinzu, von der er jedoch selbst gesteht, dass sie eigentlich nur Gegenstand des akademischen Vortrages sei. Eine Encyclopädie schliesst der Organisationsentwurf mit Recht vom Gymnasialunterrichte aus, weil sie «wohlgeeignet für den Schluss eines umfassenden philosophischen Studiums, wenn sie an den Anfang oder vielmehr vor den Anfang desselben gestellt wird, das Interesse nur durch den Schein des Wissens abstumpfen würde.» Uebereinstimmend damit erklärt Matthiä (a. a. O. S. VI.), dass es «widersinnig scheinen müsste, das Ganze vor der Kenntniss der einzelnen Theile aufzustellen.» Die «Kunstlehre» gehört am Gymnasium streng genommen zur Lehre vom Stil und den redenden Künsten, und findet dort ihren passendsten Platz, wo sie sich unmittelbar an die classi-

schen Muster der Kunst anreiht. Die Metaphysik, als der schwierigste Theil der eigentlichen Philosophie als Wissenschaft, ist gewiss kein Theil der Propädeutik, weil sie sich am wenigsten vom Einflusse bestimmter Schulmeinungen frei zu erhalten vermag und die höchste Reife voraussetzt, wenn sie nicht ungründlich und seicht ausfallen soll. Am zweifelhaftesten dürfte es bei der praktischen Philosophie sein, ob diese nicht dennoch einen Theil des philosophischen Unterrichtes am Gymnasium ausmachen solle, ungeachtet es gewiss ist, dass sie nicht mehr zur Propädeutik, sondern bereits zur Wissenschaft selbst gerechnet werden muss. Wenigstens spricht dafür der von vielen (unter anderen auch von Dr. Suttner; S Sitzungsber. d. kais. Akad. der Wiss. Novemberheft 1849: Welche philosophische Disciplinen sollen auf Gymnasien gelehrt werden?) geltend gemachte Grund, «dass das Gymnasium, wenn es, als in sich abgeschlossene Lehr- und Erziehungsanstalt, durch seine Studien den Charakter sittlich, wahrhaft human bilden soll, eines ihm angemessenen Unterrichtes in der praktischen Philosophie nicht entbehren könne, da trotz aller geistigen Kraft der philologisch-historisch und mathematisch-physikalisch durchgearbeiteten Vorstellungsmassen dennoch eine geistige Leere sichtbar werde, eine Sehnsucht nach Idealen, welche den Jüngling leicht zur Beute der Phantasterei und Schwärmerei, in religiöser oder politischer, überhaupt praktischer Beziehung macht. Religiöse Moral, wenn sie nicht selbst auf rein philosophische Grundlagen baue, könne diese praktische Philosophie nicht ersetzen.» Die bestandenen philosophischen Jahrescurse umfassten aus diesem Grunde nicht bloss Logik und Psychologie, sondern auch die philosophische Moral. Bei der Uebertragung derselben an das Gymnasium hätte man allerdings glauben können, man werde auch diesen Umfang des philosophischen Unterrichtes, der durch die besondere Art der Darstellung, die auch bei der Moral nicht über das Conpendium hinausgieng, immer noch kein Universitätsunterricht genannt werden konnte, beibehalten. Kenntniss der praktischen Philosophie im Umriss ist wenigstens für den, der nach beendigtem Gymnasium, ohne die Universität zu beziehen, einen anderen Berufszweig ergreift, beinahe unentbehrlich, um ihm eine feste sittliche Richtschnur zu gewähren, die ihm weder die classischen Sprachen und ihre Literatur, noch Mathematik und Naturwissenschaften allein, noch selbst der kurze propädeutische Unterricht in der Logik und Psychologie, den er am Gymnasium geniesst, gewähren können. Wir finden zwar die Erklärung der Ausschliessung im §. 1 des Organisationsentwurfes, wo es sub. 2 heisst: «Zweck des Gymnasiums ist, für die Universität vorzubereiten», aber im selben §. sub. 1 besteht der Zweck des Gymnasiums auch in der Verbreitung und Gewährung «höherer allgemeiner Bildung» und wir gestehen, dass wir uns eine solche ohne wenigstens eine gewisse Kenntniss der praktischen Philosophie nicht denken können. Die Erfahrung beweist ferner, dass Vorträge, besonders über den speciellen Theil der praktischen Philosophie (Tugend- und Pflichtenlehre), also gerade diejenigen, welche dem Gebildeten am unentbehrlich-

sten sind, von den Studirenden an der Universität am seltensten besucht zu werden pflegen, da diejenigen, welche überhaupt philosophische Collegien frequentiren, meist selbst philosophische Köpfe, theoretische und Grund legende Vorlesungen den angewandten vorzuziehen gewöhnt sind. So geschieht es, dass trotz der ministeriellen höchst weisen Anordnung, die von jedem zur Staatsprüfung Zuzulassenden mindestens den Besuch zweier philosophischer Collegien fordert, gar mancher von dem für das Leben wichtigsten Theil der Philosophie, dem praktischen, gar nichts oder nur allgemeine Fundamente zu hören bekommt. Ein wenn auch kurzer Umriss der praktischen Philosophie, besonders der speciellen, am Gymnasium gelehrt, würde, wie uns dünkt, diesem von vielen, wenn auch oft erst in späteren Jahren, gefühlten Bedürfniss abhelfen, ohne doch dem propädeutischen Charakter des philosophischen Unterrichtes auf dem Gymnasium Abbruch zu thun, da dieser, wie wir gezeigt zu haben glauben, ohnediess mehr durch die Art der Behandlung als durch den Gegenstand selbst bestimmt ist.

Die verbreitetsten unter den angeführten Lehrbüchern sind Nr. 1 u. Nr. 2, von Beck und Matthiä. Beide haben für sich eine langjährige Praxis, wiederholte Auflagen, und das Ansehen ihrer Verfasser als geachteter Schulmänner. Die Eintheilung der Psychologie beider ist die gewöhnliche. Beide führen sämmtliche Seelenerscheinungen auf drei Grundvermögen zurück, das Erkenntniss-, Gefühls- und Begehrungsvermögen. (S. 13). Die Fehlerhaftigkeit dieser Eintheilung zeigt sich dort, wo von dem Angenehmen und Unangenehmen die Rede ist. Dieses führt Beck auf das Fühlen zurück, sagt aber zugleich, es liege jedem Gefühl ein verhülltes Urtheil zu Grunde d. h. indem die Seele fühle, sei sie zugleich erkennend thätig. (S. 13). Daraus folgt, dass Fühlen eigentlich nur ein dunkles Erkennen, der Zustand aber des Angenehmen und Unangenehmen, auf den diess dunkle Erkennen gerichtet ist, ein ganz eigenthümlicher sei, die Empfindung, die ursprünglichste aller Seelenerscheinungen, weil aus der unmittelbaren Berührung mit dem Leibe hervorgegangen. Von ihr, die schon zu einer Zeit thätig ist, da alle anderen Seelenerscheinungen schlummern, musste in einer empirischen Psychologie zuerst die Rede sein. Schon das Kind im Mutterleib hat Empfindungen, sein erster Schrei beim Austritt aus demselben ist Ausdruck einer Empfindung. Die Sinneswahrnehmung, mit welcher Beck beginnt, erfolgt viel später und ist anfangs nichts als eine Empfindung. Das Licht, der Schall, der Druck sind zuerst für das Kind nur angenehme oder unangenehme Empfindungen; erst allmählich werden Wahrnehmungen daraus. Ein propädeutischer Unterricht aber, wenn er zugleich systematisch sein will, muss von den einfachsten Seelenerscheinungen beginnen. Die Sinneswahrnehmung bezeichnet Beck als Anschauung der äusseren Gegenstände, insofern sie der Seele gegenwärtig sind (S. 18); als ob die Seele durch die Sinne sogleich den ganzen äusseren Gegenstand, nicht vielmehr nur eine Menge einzelner Empfindungen zugleich erhielte. Oder ist es bei der Wahrnehmung eines Baumes

wirklich der ganze Baum, den wir wahrnehmen? Empfangen wir von aussen mehr als die Vorstellungen: diess Grün, diess Braun (des Stammes), diese Härte (des Holzes), diese Röthe (der Früchte) u. s. w. und schliessen aus der Gleichzeitigkeit dieser Vorstellungen auf ihr Verbundensein untereinander und ihre gemeinschaftliche Erzeugung durch ein oder mehrere Reale ausser uns, die wir «Baum» nennen? Gerade hier ist bei einem propädeutischen Unterrichte der Ort, den Schüler sogleich auf den eigentlichen Vorgang bei sogenannten Anschauungen äusserer Gegenstände und auf die daran sich knüpfenden metaphysischen Fragen aufmerksam zu machen. Ueberhaupt dünkt es uns eine falsche Auffassung der empirischen Psychologie, wenn diese sich mit der Aufzählung von Classen der Seelenerscheinungen begnügt, statt Beschreibungen der einzelnen zu geben. Eine solche vermisst man bei Beck fast durchgehends. Um bei den Sinneswahrnehmungen zu bleiben, wird nirgends unterschieden, was hiebei eigentlich Resultat der äusseren Erweckung und was Product innerer Thätigkeit ist. Vom Sehen wird S. 27 behauptet, sein Object sei das Licht und mittels desselben nehme man wahr Farben, Glanz, Figur, Bewegung und Entfernung der Körper. Bekanntermafsen wird aber die Entfernung nicht gesehen, sondern erschlossen. Anfangs für das Kind oder für den sehend gewordenen Blindgeborenen sind alle Gegenstände gleich nah, drücken auf sein Auge, erst allmählich werden sich beide ihres verschiedenen Abstandes entweder durch Hilfe bekannter Entfernungen oder anderer Sinne bewusst, besonders durch den Tastsinn, der deshalb auch Raumsinn heisst, aber niemals durch unmittelbare Wahrnehmung, sondern mittels bestimmter Urtheile. Erfahrung ist deshalb auch nicht, wie es S. 18 heisst, bloss durch sinnliche Wahrnehmung bewirkte Erkenntniss des Gegenstandes, sondern das Product zweier Factoren, der äusseren Sinnesempfindung und der inneren Denkthätigkeit. Die Denkkraft zerfällt dem Hrn. Verf. in das Gedächtniss, die Phantasie, den Verstand und die Vernunft als Vermögen der Ideen. Bei Bestimmung der letzten schwebt der Hr. Verf. zwischen Kant und Jakobi, indem er sie bald (S. 44) als ein unmittelbar wahrnehmendes Vermögen wie den Sinn (für Gott und die göttlichen Dinge), bald als ein schaffendes und gestaltendes (wie den Verstand) definirt. Vernunft, sagt er, bildet ihre intuitiven Anschauungen zu Ideen aus, wie der Verstand die Sinneswahrnehmungen zu Begriffen. Die Anordnung des Hrn. Verf. zeigt sich hiernach als unlogisch. Ist die Vernunft ein Vermögen der Wahrnehmung, so steht sie dem Sinn gegenüber und kann kein Theil der Denkkraft sein, ist sie ein Theil der Denkkraft, so ist sie kein «innerer» Sinn. Einen solchen gibt es überhaupt nicht; die Vernunft ist einfach das Vermögen zu schliessen. Vom Ideal hat der Hr. Verf. gleichfalls eine Vorstellung, die uns irrig dünkt, wenn er sagt, dasselbe «beschränke die Idee,» während diess nur von der unvollkommenen Auffassung derselben im einzelnen gilt. An sich ist das Ideal die adäquate Verwirklichung der Idee, und daher sagt man mit Recht, das Ideal sei unerreichbar, nicht die Idee.

Das Gefühl bestimmt der Hr. Verf. S. 48 als „bewussten Zustand," und hebt damit seine S. 13. vorgebrachte Erklärung auf, dass bei jedem Gefühl ein „verhülltes" Urtheil zu Grunde liege. Ein „verhülltes" Urtheil ist offenbar ein dunkles, unbewusstes; das Gefühl, wenn also ein „Innewerden seines Zustandes rücksichtlich seiner Angemessenheit oder Unangemessenheit", sicher ein dunkles Innewerden d. i. Erkennen desselben. Das Angenehme und Unangenehme, das der Hr. Verf. dem Gefühl zuschreibt, sollte er consequent den dasselbe begleitenden Empfindungen zuschreiben, weil das Gefühl selbst als „dunkles Urtheil" nicht angenehm oder unangenehm sein kann, wohl aber der Zustand, welcher gefühlt d. i. dunkel erkannt wird, angenehme oder unangenehme Empfindungen erzeugt. Der Hr. Verf. verwechselt fortwährend Gefühl und Empfindung, welche letztere er fälschlich für eine „Art" von jenem hält. Dem Gefühl liegt ein Urtheil zu Grunde, der Empfindung nicht; die Empfindung wird durch den leiblichen Zustand unmittelbar erzeugt, das Gefühl erst mittelbar mittels der Empfindung; diese letztere ist ein primitiver Seelenzustand, das Gefühl erst ein secundärer; die Empfindung ist angenehm oder unangenehm, jenachdem der dieselbe bewirkende leibliche Zustand dem Triebe angemessen oder unangemessen ist; das Gefühl heisst angenehm oder unangenehm, je nachdem die dasselbe hervorrufenden Empfindungen es sind. So beruht das Gefühl auf der Empfindung, insofern es durch diese geweckt wird, aber es ist nicht Empfindung, es wäre denn in dem übertragenen Sinn, indem man von einer Empfindung der Freude, des Schmerzes spricht, wo man richtiger von einem Gefühl des Schmerzes, der Freude, welches erstere von unangenehmer, letzteres von angenehmer Empfindung begleitet sei, reden sollte. Auf Veranlassung der angenehmen oder unangenehmen Empfindung erkennt die Seele dunkel d. h. sie fühlt, entweder die Wahrheit (intellectuelles), oder die Schönheit (ästhetisches), oder die Sittlichkeit (sittliches Gefühl) eines Satzes, eines Objectes oder einer Handlungsweise, welche sämmtlich von angenehmen, dem Triebe entsprechenden Empfindungen begleitet sind, wie ihre Gegentheile von unangenehmen.

Aus dem angeführten erhellt schon, dass die empirische Psychologie des Hrn. Verf.'s eben keine genaue Unterscheidung und Beschreibung der einzelnen Seelenzustände darbietet. Obgleich er ein besonderes Gefühlsvermögen annimmt, weiss er plötzlich doch S. 62 mit demselben nichts rechtes anzufangen, indem er dort nur eine erkennende und eine wollende Seite des Geistes unterscheidet, deren erste vom Wahrnehmungsvermögen durch die Denkkraft zur Vernunft, die letzte vom Triebe durch die Willkür zur Freiheit sich entwickelt. Wo bleibt das Gefühlsvermögen? Rechnet es der Hr. Vf., wenn er seiner Bemerkung, dass jedem Gefühl ein dunkles Urtheil zu Grunde liege, treu bleibt, zum Erkenntnissvermögen, dann muss er wenigstens noch ein eigenes Empfindungsvermögen annehmen. Thut er das nicht, sondern zählt er die Empfindungen zu den Gefühlen, so vermengt er offenbar differente Seelenzustände.

Gerade aber auf die reine Darstellung der einzelnen Seelenerscheinungen kommt es in der empirischen Psychologie vornehmlich an, ja darin ist ihr eigentliches Feld beschlossen. Schon die Zurückführung der Erscheinungen auf Seelenvermögen überschreitet diese Gränze, denn von deren Dasein oder Nichtdasein kann nur die rationale Psychologie Rechenschaft geben. Consequent darf die empirische Psychologie, die es nur mit den Erscheinungen selbst als Thatsachen, nicht mit ihrer rationalen Erklärung zu thun hat, dieselben nicht nach Vermögen eintheilen, also nicht von Erscheinungen des Erkenntnissvermögens, des Gefühlsvermögens, Begehrungsvermögens u. s. w. sprechen, sondern einzig von Wahrnehmungen, Erkenntnissen, Gefühlen, Begehrungen u. s. w. Die Erscheinungen, nicht ihre Gründe, machen ihren Gegenstand aus. Sie verhält sich wie die empirische Physik, die es auch bloss mit Erscheinungen zu thun hat, und deren Erklärung der Mathematik und der speculativen Physik überlässt. Indem sie das Gebiet überschreitet und die Seelenvermögen als Grundlage der Seelenerscheinungen anführt, berührt sie das strittige Gebiet der Schule, von dem sie entfernt bleiben soll, und wo es bekanntlich zu den Haupt- u. Cardinalfragen gehört, ob es dergleichen getrennte Kräfte und Hauptvermögen in der Seele als einfachem Wesen auch wirklich gebe. Diese Frage darf in einem propädeutischen Unterricht auf dem Gymnasium wohl skeptisch angeregt, aber keineswegs eine Bearbeitung derselben dem Schüler dogmatisch vorgelegt werden, wenn er nicht von vornherein einer freien Selbstprüfung entzogen und einer Schulmeinung gewonnen werden soll.

Wie wenig eigentlich systematische Ordnung trotz jener unerlaubten Erweiterung der Gränzen der empirischen Psychologie in dem Lehrbuch herrscht, zeigt sich am besten in der Stellung, die dasselbe einer so auffallenden Seelenerscheinung, wie der Charakter ist, anweist. Derselbe erscheint unter den «besonderen Bestimmtheiten» am Schlusse unmittelbar hinter dem «Naturell» und den «Temperamenten.» Nun ist es allerdings wahr, dass die letzteren einen bestimmten Einfluss auf den Charakter äussern können und es auch in den meisten Fällen thun, aber sie gehören der leiblichen Seite der Psychologie an, während der Charakter, wie ihn der Hr. Verf. S. 79 selbst nennt, «die That des Menschen» ist. Als solche hat er seine gebührende Stelle unmittelbar nach der Darstellung des freien Willens S. 62, dessen Product er ist. Abermals zeigt sich hier die Vernachlässigung der Empfindungen als der ersten, unmittelbar durch den Leib erzeugten Seelenzustände in ihren nachtheiligen Folgen. Deren gehörige Würdigung würde den Hrn. Verf. bewogen haben, den äusserlichen Theil der Anthropologie, das Sichtbare, wie Naturell, Habitus, Temperament, vorauszuschicken, von da zu den Empfindungen als den primitiven Seelenerscheinungen, die gänzlich durch den Einfluss des Leibes bedingt sind, überzugehen, und mit der höchsten von der Einwirkung des Leibes sich freimachenden Erscheinung der Seele, dem freien Willen und dem sittlichen Charakter zu beschliessen, wie es uns die Natur der Sache zn verlangen scheint.

Die Uebergehung der Empfindungen als der einfachsten, ursprünglichsten mehr oder weniger alle anderen begründenden Seelenerscheinungen zeigt und rächt sich durch das ganze Lehrbuch hindurch, das wir der mannigfachen daraus entspringenden Ungenauigkeiten wegen als propädeutisches Lehrbuch nicht eben anzuempfehlen uns gedrungen fühlen. Bei anerkennenswerthem Streben nach Kürze und zugleich Reichhaltigkeit des Inhaltes verkennt es unseres Erachtens die Gränzen der rationalen und empirischen Psychologie und die Aufgabe einer solchen für den propädeutischen Unterricht, der vor allem genaue Beschreibung, aber nicht schulmäfsige Erklärung der einzelnen Seelenzustände und zugleich streng logische Anordnung derselben verlangt, welche zum Theil die Erklärung vertreten muss. Denn ohne sich anmafsen zu wollen, die Natur ihres Ursprunges zu entwickeln, darf, ja soll der propädeutische Unterricht so beschaffen sein, dass durch die zweckmäfsige Vorausschickung der einfacheren Seelenzustände sich die Entstehung der zusammengesetzteren verwickelteren wie von selbst begreiflich macht.

Kürzer können wir uns über die Logik desselben Hrn. Verf.'s fassen. Sie enthält durchaus das Gewöhnliche, nicht besser und nicht schlechter als hundert andere Lehrbücher, und so vieles sich auch an der alltäglichen Auffassung der Logik aussetzen liesse, es wäre hier nicht der Ort dazu. Bei Betrachtung der obersten Denkgesetze S. 92. hätte der Hr. Vf. anführen können und sollen, dass der Satz vom Grunde keineswegs ausnahmslos sei, indem es sonst keine Axiome geben könnte. S. 97 führt der Hr. Verf. zu seiner Erklärung des einfachen Begriffes ein offenbar falsches Beispiel an, den Begriff: «Nichts,» der noch aus zwei weitern Begriffen, dem des «Etwas» und dem der Negation «nicht» zusammengesetzt ist. S. 95 begeht er einen argen Verstoss, wenn er den Umfang des Begriffes zuerst richtig als «die Summe der Gegenstände definirt, worauf der Begriff sich bezieht,» und als Beispiel in der Anmerkung angeführt: «So seien dem Begriffe: «Organisches Wesen» die Begriffe: Pflanze, Thier subordinirt. Sind denn im Ernst die Begriffe: Pflanze, Thier Gegenstände, auf welche der Begriff: organisches Wesen sich bezieht, wohl gar selbst «organische Wesen?» Das könnte höchstens die Hegel'sche Dialektik behaupten. Der Hr. Verf. hätte entweder bei der einen oder anderen Erklärung des Umfangs bleiben sollen, dass er die Summe der Begriffe, oder dass er die Summe der Gegenstände sei, auf welche sich der Begriff bezieht. Im ersten Falle sind die Begriffe: Pflanze, Thier, dem Begriff: organisches Wesen, im zweiten sind die Pflanzen und Thiere selbst diesem subordinirt. S. 97 wird der Begriff der «Wechselbegriffe» so erklärt, dass es scheint, als müssten sie nebst dem gleichen Umfang auch gleichen Inhalt haben, was gewiss unrichtig ist, da es Wechselbegriffe sehr verschiedenen Inhaltes gibt z. B. Söhne Noahs und Stammväter des Menschengeschlechtes nach der Sündflut, welche beide dieselben Gegenstände haben, ungeachtet die Bestandtheile der Begriffe ganz andere sind. S. 99 werden Begriffe subordinirt genannt, «wenn der eine den anderen

als Theil seines Umfanges unter sich hat," was mit der Erklärung des Umfanges S. 95 unverträglich ist, wenn man nicht annimmt, der Hr. Vf. habe dort etwas ganz anderes sagen wollen, als er wirklich sagt, und wolle den Umfang in die Begriffe, statt in die Gegenstände verlegt wissen. S. 101 führt der Hr. Verf. die mit Recht vielfach bestrittene Form des Urtheils S = P an, die den Anschein hat, als wäre das Prädicat seinem ganzen Umfange nach mit dem Subject verknüpft, was nur bei Wechselbegriffen der Fall ist. Die Negation im Urtheil rechnet der Hr. Verf. zur Copula, gibt also nicht, was viel einfacher wäre, zu, dass alle Urtheilsformen dieselbe Copula haben. Die Eintheilung der Urtheile ist übrigens die gewöhnliche Kant'sche mit Ausschluss der limitativen. Den Schluss definirt der Hr. Verf S. 113 als «Ableitung eines Urtheiles aus einem anderen mittels eines dritten vermittelnden," was nur beim einfachen Syllogismus der Fall ist, während es doch auch Schlüsse bei zwei und mehr als drei Urtheilen gibt. Die Darstellung der Schlüsse bietet nichts neues dar, ebensowenig die Methodenlehre, die Lehre von der Definition, der Eintheilung und dem Beweise. Es ist eben überall die «ewige Krankheit»: die Definition als Angabe des Gattungs- und Artmerkmals u. s. w., die seit Aristoteles dieselbe geblieben ist, und die man am besten, wie Trendelenburg vorschlägt, den Schüler aus dem Aristoteles selbst lehrte, statt aus den Compendien seiner Nachbeter.

Olmütz, im März 1851.

Dr. Robert Zimmermann.

(Der Schluss folgt im nächsten Hefte.)

Dritte Abtheilung.

Verordnungen für die österreichischen Gymnasien; Statistik.

a. Erlässe.

Allgemeiner Erlass an die Statthalter der verschiedenen Kronländer, in Betreff des Ankaufes von Mineraliensammlungen für Gymnasien.

Mit Bezug auf den Ministerial-Erlass vom 15. Nov. 1848 Z. 6.955, womit bekannt gegeben wurde, dass für diejenigen Gymnasien, welche keine zum Unterrichte geeignete Mineraliensammlung besitzen, der hierortige Mineralienhändler Medic. Dr. Jakob Baader eine zweckmäfsige Sammlung um einen billigen Preis zu verabfolgen bereit sei, wird Ew. mitgetheilt, dass die Direction der k. k. geologischen Reichsanstalt in Wien mit Zustimmung des k. k. Ministeriums für Landescultur und Bergwesen sich erboten habe, die hiezu nöthigen Einleitungen zu treffen und die Ablieferung entsprechender Sammlungen von dem Mineralienhändler zu übernehmen.

Hievon sind die Gymnasialdirectionen, mit der Weisung zu verständigen, sich bei einem allfälligen Ankaufe von Mineralien der angebotenen Vermittelung der k. k. geologischen Reichsanstalt zu bedienen, und sich im vorkommenden Falle unmittelbar an die letztere zu wenden.

(Beilage.) **Entwurf einer Mineraliensammlung für die k. k Gymnasien:**

A. Oryktognostische Stücke: 1) Salze: Natron, Glaubersalz, Salpeter, Chilisalpeter, Salz (3 Exempl.); Salmiak, Kupfer-, Eisen-, Zink-Vitriol, Bittersalz, Alaun, Borax, Polyhalit. 2) Haloide: Gyps (5 Exempl), Anhydrit (2 Exempl.), Wavellit, Fluss (3. Exempl.), Apatit, Aragon (3 Ex.), Kalk (Calcit) (15 Ex), Dolomit, Breunerit, Ankerit, Magnesit. 3) Baryte: Spatheisen (2 Ex.), Schwerspath (4 Ex.), Cölestin, Galmei, Zinkspath, Weissbleierz (2 Ex.), Gelbbleierz, Grünbleierz. 4) Malachite: Kupferlasur, Malachit. 5) Graphite: Graphit. 6) Steatite: Serpentin (2 Ex.), Steatit (Speckstein), Talk, Chlorit. 7) Glim-

mer: Glimmer (5. Ex.), Lepidolith. 8) Spathe: Bronzit, Hypersthen, Cyanit, Prehnit, Leuzit, Analzim, Harmoton, Chabasit, Natrolith, Stilbit, Heulandit, Nephelin, Skapolith Adular (4 Ex), Albit (2 Ex), Periklin, Labrador, Chiastolith, Augit (4 Ex.), Amphibol (6 Ex.), Epidot (2 Ex.), Wollastonit, Lazulith. 9) Gemmen: Andalusit, Spinell, Korund, Chrysoberyll, Topas, Smaragd, Cordierit, Quarz (15 Ex.), Opal (5 Ex.), Obsidian (4 Ex.) Chrysolith, Borazit, Turmalin (3 Ex.), Idokras (2 Ex.) Granat (4 Ex.), Pyrop, Staurolith, Zirkon. 10) Erze: Sphen, Rutil, Rothkupfererz, Zinnstein, Wolfram, Uranerz, Chromeisenstein, Magnet-Eisenstein (3 Ex.), Eisenglanz (6 Ex.), Brauneisenstein (6 Ex.), Philoman, Manganit, Pyrolusit. 11) Metalle: Arsenik, Antimon (geschmolzen), Wismuth, Mercur, Silber, Gold, Platin, Kupfer. 12) Kiese: Kupfernickel, Arsenikkies, Löllingit, weisser Speiskobalt, Pyrit (3 Ex.), Markasit, Kupferkies (2 Ex.), Buntkupfererz. 13) Glanze: Fahlerz, Kupferglanz, Glaserz, Bleiglanz, Antimonglanz, Sprödglaserz. 14) Blenden: Blende (4 Ex.), Rothgiltigerz, Zinnober (2 Ex.), Auripigment, Realgar, Schwefel. 15) Harze: Honigstein, Bernstein, Erdharz (3 Ex.), Kohlen (5 Ex.), Anthrazit.

Anhang. Bol, Gelberde, Kaolin, Meerschaum, Röthel, Steinmark, Umber.

B. Gebirgsarten: Alaunschiefer, Amphibolschiefer. Basalt, bituminöser Mergelschiefer, Chloritschiefer, Diorit (2 Ex.), Dolerit, Eklogit, Erdschlacken, Feldstein, Gabbro, Glimmerschiefer (3 Ex.), Gneiss (3 Ex.), Granit (4 Ex.), Granulit, Grauwacke, Lava (2 Ex.), Löss, Mandelstein, Melaphyr, Mergel, Mühlsteinporphyr, Nagelfluhe, Pegmatit, Phonolith, Polierschiefer, Porphyr (3 Ex.), Porcellanjaspis, Sandstein (3 Ex.), Schieferthon (3 Ex.), Syenit, Thon, (3 Ex.), Thonschiefer (3 Ex.), Trachyt (3 Ex.), Trippel, Wacke, Walkererde, Wetzschiefer, Zeichenschiefer.

Anmerkung. Eine Sammlung laut A. bestehend aus 240 Exempl. in der Grösse von 2—3" kostet zusammen 60 fl. C. M. — Eine Sammlung laut B. bestehend aus 60 Ex. von derselben Grösse kostet zusammen 10 fl. C. M. Eine ganze Sammlung bestehend aus 300 Exempl. theils oryktognostischen, theils geognostischen kostet 70 fl. C. M.

Wien, am 10. October 1848.

Jakob Baader mp.
Med. Dr., Stadt Nr. 585 im 1. Stock.

Erlässe von Schulbehörden der einzelnen Kronländer.

I. Erlass des k. k. Gymnasial-Inspectors zu Gratz an die k. k. Gymnasial-Directoren der Kronländer Steiermark, Kärnthen und Krain, die Veranstaltung zeitweiliger Directoren-Conferenzen betreffend.

Ew. Wohlgeboren! — Der eigentliche Beruf eines Gymnasialdirectors in der vor sich gehenden Organisirung der Gymnasien

„die Gesammtwohlfahrt der seiner Leitung anvertrauten Anstalt in wissenschaftlicher, pädagogischer und disciplinarer Hinsicht zu fördern und die Organisation in allen ihren Beziehungen mit einsichtsvoller, schaffender und erfolgreicher Thätigkeit durchzuführen,“ kann theils durch manche ausser ihm liegende Hindernisse erschwert werden, theils ist es einem Gymnasialdirector allein kaum zuzumuthen, dass derselbe in allen Zweigen der Gymnasialorganisation und des Unterrichtsgebietes eine gleich schöpferische Leitung bethätige.

Dennoch ist es ein unabweisbares Desiderium, dass die Gymnasien in der Lösung ihrer Aufgabe neben einander gleichen Schritt einhalten, dass wenigstens nicht divergirende Richtungen hierin eingeschlagen werden, dass vielmehr nicht nur in der Mitte eines Lehrkörpers, sondern auch zwischen den Gymnasien eines und desselben und der benachbarten Kronländer ein in den Mitteln zur Handhabung der erziehenden Disciplin und zur Verfolgung des Unterrichtszieles festes harmonisches Zusammenwirken bei klarem selbstbewussten Streben eintrete und fortan herrsche.

Viele Fragen der Umstaltung der Gymnasien sehen ihrer naturgemäfsen Lösung entgegen, das eine Gymnasium ist in der einen, das andere in einer andern Richtung weiter fortgeschritten oder zurückgeblieben; dem einen scheint diess, dem anderen jenes zu frommen, eine und dieselbe Sache hier schwer, dort leicht zu sein; die ungleichen Resultate in der Anwendung eines und desselben Mittels lassen auf verschiedene Behandlung dieses Mittels schliessen.

Die Ungleichheit der Ansichten über die Brauchbarkeit der approbirten oder zugelassenen Lehrbücher, über den Umfang und Inhalt der Disciplinarvorschriften in und ausser der Schule, der ungleiche Grad der Strenge in der Beurtheilung der Leistungen und des sittlichen Verhaltens der Schüler, die verschiedenen Wünsche bezüglich der Festsetzung der kleineren Ferien und bezüglich der Abhaltung von öffentlichen Prüfungen, die theilweise sich kundgebende Verlegenheit in dem Verfahren bei der bezeichnenden Classificirung, die verzeihliche Befangenheit bei der Wahl der für den Unterrichtszweck geeignetsten Lehr- und Hilfsmittel, die Erhebungen zur Festsetzung der Lectionspläne in den unobligaten Lehrgegenständen und so vieles andere sind Gegenstände, die zwar in den Bereich der Gymnasial-Inspection gehören, die aber zu ihrer erspriesslichen Entscheidung noch einer anderen vereinten und wirksamen Unterstützung bedürfen.

Diese Unterstützung dürfte in einer je nach Bedürfniss oder einverständlichen Wünschen öfter oder seltener und zwar zu Ferialzeiten zu veranstaltenden Zusammenkunft und Conferenz der Herrn Directoren der Gymnasien von Steiermark, Kärnthen und Krain liegen.

Die Zeit und der Ort der Zusammenkunft und die allfällige Bzieiehung einiger Professoren wäre ganz der freien Wahl der

Herren Directoren zu überlassen, so wie es sich von selbst versteht, dass, da diese Einrichtung nur als ein Act der freien Entschliessung der Herren Theilnehmer zu gelten hätte, hiebei jedes ämtliche Verhalten und alle ämtlichen Consequenzen hinwegfallen.

Ausser den obgenannten Gegenständen wäre alles, was jeder einzelne Herr Theilnehmer mit dem Gymnasial-Interesse zusammenhangend findet, einer Besprechung zu unterziehen, und es müsste auf diesem Wege der anregende Austausch der Ideen wesentlich zur gleichförmigen Heranbildung der Gymnasien beitragen. Die Verhandlungsprotocolle wären der Landesschulbehörde einzuschicken.

Indem ich Ew. Wohlgeboren diese meine Absicht zur Prüfung und Begutachtung mittheile, bitte ich, allenfalls nach Einvernehmen des Lehrkörpers, mir ihre geschätzten Ansichten anzugeben. Sollte dieser Plan durchgängig Anklang finden, so würde ich mir es zur angenehmen Pflicht machen, im Wege der Landesschulbehörden die Angelegenheit zur genehmigenden Kenntniss des hohen Ministeriums zu bringen.

Gratz, am 7. April 1851. Kleemann.

---

b. Statistische Mittheilungen.

Statistische Uebersicht über die eine Hälfte der Gymnasien des Kronlandes Böhmen, nach dem ersten Semester des Schuljahres 1851.

(Siehe die Tabelle nebenan.)

Herr Schulrath Dr. Zeithammer hat die Gefälligkeit gehabt, der Red. am Schlusse des ersten Semesters dieses Schuljahres über die unter seiner Aufsicht stehenden Gymnasien zweierlei statistische Uebersichten zugehen zu lassen, erstens über die Anzahl der Lehrer, der Schüler nach den einzelnen Classen und nach Verschiedenheit der Religionsbekenntnisse — in der Weise, wie diese Zeitschrift am Schlusse des vorigen Schuljahres statistische Uebersichten gegeben hat — und zweitens eine Uebersicht über die Classification der Schüler (die Abstufung der Semestralzeugnisse für dieselben) in den einzelnen Gymnasien. Durch die letztere Mittheilung kommt Hr. Schulrath Zeithammer einem Wunsche zuvor, welchen für den Schluss dieses Schuljahres die Red. beabsichtigt an alle Gymnasien derjenigen Kronländer zu richten, in denen die neue Organisation bereits verwirklicht ist, indem sie überzeugt ist, dass ein vergleichender Ueberblick über die Ergebnisse der Schulcensur des Schuljahres für alle dabei betheiligten Schulmänner von grossem Interesse sein wird. Auf der beiliegenden Tabelle sind die beiden Uebersichten, über die Anzahl der Schüler und über ihre Classification, vereinigt, indem bei jeder Gymnasialclasse in der ersten Rubrik die Gesammtzahl der Schüler angegeben ist, in der zweiten durch fünf unter einander stehende Zahlen die Anzahlen derer, welche erste

Classe mit Vorzug, erste Classe, zweite Classe, dritte Classe *) erhalten haben; die fünfte Zahl bezeichnet diejenigen, welche vor der Prüfung ausgetreten oder aus anderen Veranlassungen ungeprüft geblieben sind (d. h. zum Beispiel: am Neustädter Gymnasium zu Prag zählte die erste Classe 88 Schüler; von diesen erhielten erste Zeugnissclasse mit Vorzug 8, erste Classe 27, zweite Cl. 43, dritte Cl. 4, vor der Prüfung traten aus oder blieben aus anderen Gründen ungeprüft 6). Neben der Gesammtsumme der Schüler sind zur Erleichterung der Uebersicht nur drei Zahlen unterschieden, die erste enthält diejenigen, welche erste Cl. mit Vorzug oder erste Classe erhielten, also alle diejenigen, welche den an sie zu stellenden Forderungen genügten; die zweite Zahl enthält diejenigen, welchen zweite oder dritte Classe zugetheilt wurde, also alle, die nicht genügten; die dritte Zahl bezeichnet die vor der Prüfung ausgetretenen oder sonst ungeprüft gebliebenen.

Tabellarischer Ausweis über die Classification der Schüler des k. k. Staats-Gymnasiums zu Pressburg im ersten Semester 1851.

Schulclasse	Zahl der geprüften Schüler	Allgemeine Zeugnissclasse			
		Em.	I.	II.	III.
I.	29	7	8	7	7
II.	40	8	16	6	10
III.	38	8	13	10	7
IV.	32	9	6	7	10
V.	59	10	21	16	12
VI.	30	5	13	9	3
VII.	49	7	27	5	10
VIII.	42	8	26	4	4
	319	62	130	64	63

Von 319 geprüften Schülern erhielten demnach: 1 Fünftel die Vorzugs-, 2 Fünftel die erste, 1 Fünftel die zweite und 1 Fünftel die dritte Classe.

Der Umstand, dass in einzelnen Classen die Vorzugs- und III. Noten verhältnissmäfsig so zahlreich sind, erklärt sich aus den heuer nothwendig

*) Die Bedeutung dieser allgemeinen Zeugnissclassen ist zu ersehen aus dem Organisations-Entwurfe etc. §. 76, 4.

geringeren Anforderungen an die Schüler einerseits und aus der mangelhaften Kenntniss der Unterrichtssprache bei den Schülern andererseits.

Von 52 geprüften Israeliten haben 26, also die Hälfte, die Vorzugsclasse und sogar 4 die 1. Locationsnummer erhalten, aus dem natürlichen Grunde, weil zufällig die meisten unter ihnen an anderen Lehranstalten eine bessere Vorbildung erhalten hatten, und weil sie sämmtlich den Vortheil guter deutscher Sprachkenntniss voraus haben.

Der Muttersprache nach bestand die Gesammtzahl der Schüler aus 166 Deutschen, 96 Magyaren, 54 Slaven und 3 Serben. Da laut §§. 20 und 33 des Organisations-Entwurfes die Schüler ausser ihrer Muttersprache auch eine zweite lebende Sprache (eine der Landessprachen, welche im Kronlande des Gymnasiums neben der Muttersprache gangbar sind) erlernen sollen, so haben im 1. Semester des I. Schuljahres 236 Schüler, nämlich 128 Deutsche, 73 Magyaren und 35 Slaven Magyarisch, 85 Schüler, nämlich 38 Deutsche, 23 Magyaren, 21 Slaven und 3 Serben Slavisch und 2 Slaven sowohl Magyarisch als Slavisch gelernt.

Das Verhältniss der 4 vorkommenden Muttersprachen drückt sich daher, nach Procenten berechnet, folgendermaſsen aus: auf 100 Schüler kommen 52 Deutsche, 30 Magyaren, 17 Slaven und 1 Serbe; von 100 Deutschen lernten 77 Magyarisch und 33 Slavisch, von 100 Magyaren 76 Magyarisch und 24 Slavisch, von 100 Slaven 62 Magyarisch und 38 Slavisch. Von 100 Magyarisch lernenden Deutschen haben 50, von 100 Slavisch lernenden Deutschen 26, — von 100 Magyarisch lernenden Magyaren 49, von 100 Slavisch lernenden Magyaren 22, — von 100 Magyarisch lernenden Slaven 59 und von 100 Slavisch lernenden Slaven 14 die Vorzugsclasse erhalten.

Personal- und Schulnotizen.

Der Domherr am Stuhlweissenburger Domcapitel, Hr. Johann Simor, ist zum Sectionsrathe bei dem Ministerium des Cultus und Unterrichtes, und der ehemalige Hofsecretär der bestandenen ungarischen Hofkanzlei, Hr. Laurenz v Csergheö, zum Ministerialsecretär bei demselben Ministerium ernannt worden.

Das Mitglied des philolog.-histor. Seminares, Hr. Franz Staňek, wurde zum Supplenten für die Philologie am k k. theresian. Gymnasium zu Wien bestellt.

Am k. k. Gymnasium zu Linz erhielt der Lehramtscandidat, Hr. Joseph Lorenz, die Bewilligung, als unentgeltlicher Supplent für Physik und Mathematik sich verwenden zu lassen. — Am k. k. Gymnasium zu Salzburg wurde, nach Beförderung des Hrn. V. Laukocky, als Supplent für die italiänische Sprache Hr. Ceschiotti, und für Hrn. Dr. Ragsky, ehemals Supplenten der Physik und Naturgeschichte am Obergymnasium, Hr. Dr. Biatzovsky, Prof. der Vorbereitungswissenschaften an der hiesigen medicinisch-chirurgischen Lehranstalt, als Supplent der Physik, und Hr. Dr. F. Storch, praktischer Arzt, als Supplent der Naturgeschichte am Obergymnasium aufgestellt.

Der Lehrer am Untergymnasium zu Laibach, Hr. Ph. J. Rechfeld, wurde zum Lehrer am k. k. Obergymnasium zu Gratz ernannt.

Der prov. Director des Gymnasiums zu Marburg, Hr. Friedrich Rigler, ist zum wirklichen Director dieser Lehranstalt ernannt worden.

Die bisher supplirenden Religionslehrer am k. k. Gymnasium zu Innsbruck, Hr. Al. Greuter und Hr. Mich. Lisch, wurden in ihren Stellen definitiv bestätiget.

Der Lehrer der deutschen Sprache am k. k. Gymnasium zu Spalato, Hr. Franz Petter, wurde zum ordentlichen Lehrer am Untergymnasium daselbst ernannt.

An die Stelle des verstorbenen Hrn. Jos. Stanisl. Zauper (s. Gymn.-Zeitschr. 1851, Heft II., S. 157) ist Hr. Vincenz Graumann zum prov. Director des k. k. Gymnasiums zu Pilsen ernannt worden.

Am k. k. Gymnasium zu Troppau wurde Hr. Julius Fiebig als Supplent für griechische und deutsche Sprache im Untergymnasium angestellt; Hr. Jos. Brandl von Görz ist, als dort nothwendig, nicht eingetroffen.

Am katholischen Gymnasium zu Teschen wurden in den Ruhestand versetzt: der prov. Director, Hr. Jos. Krauss, Piaristenordenspriester, seit einigen Monaten säcularisirt, unter Anerkennung seiner langjährigen (42 Jahre) entsprechenden Dienstleistung; dann der Gymnasiallehrer, Hr. Carl Schwarz, nach 30½ Dienstjahren. Als Supplent daselbst angestellt wurde Hr. Franz Demel für alte Sprachen im Untergymnasium.

Der Gubernialsecretär, Hr. Dr. Ernst Seelig, ist zum administrativen Referenten der prov. Landesschulbehörde in Galizien mit dem Rang eines Kreisrathes erster Classe ernannt, und die für die administrative Abtheilung dieser Schulbehörde systematisirten zwei Concipistenstellen sind dem dritten Kreiscommissär, Hrn Adolph Jorkatsch-Koch, und dem Gubernialconcipisten, Hrn. Carl Felkl, mit dem Range von Regierungsconcipisten zweiter und dritter Classe verliehen worden.

Der Privatlehrer, Hr. Jos. Zipser, wurde dem k. k. Gymnasium zu Březan als Supplent zugewiesen.

(Todesfälle.) Am 13. März l. J. starb zu Berlin Hr. Carl Lachmann, Professor der Literaturgeschichte an der Berliner Hochschule und Mitglied der königl. Akademie der Wissenschaften (geb. am 4. März 1793 zu Braunschweig), berühmt durch seine Leistungen auf dem Gebiete der älteren deutschen Literatur (Ausgabe des Iwein von Hartmann v. d. Aue, des Percival von Wolfram von Eschenbach, des Nibelungenliedes u. m. a.), so wie der griechischen und römischen (Kritische Ausgaben der Ilias, des Catull, Tibull und Properz, des Lucretius u. m. a.). Besonders wirksam für diejenigen Zweige der Bildung, die in den Bereich unserer Zeitschrift gehören, war L. durch die Leitung der lateinischen Abtheilung des philologischen Seminares.

Gleichfalls am 13. März l. J. starb ebendort der ausserordentliche Professor der Geschichte an der Berliner Hochschule, Hr. Peter Federsen-Stuhr (geb. am 29. Mai 1787 zu Flensburg), als Forscher über Mythologie und Geschichte ausgezeichnet (Die Staaten des Alterthums und der christl. Zeit. — Abhandlungen über nordische Alterthümer. — Die Religionssysteme der heidn. Völker d. Alterthums. — Die drei letzten Feldzüge gegen Napoleon. — Der siebenjährige Krieg u. m. a.).

Am 14. März l. J. starb zu Jena der Professor der griech. Literatur, geheim. Hofrath, Hr. Ferdinand Gotthelf Hand (geb. am 15. Februar 1786 zu Plauen), einer der geachtetsten Philologen Deutschlands, im Gebiete der Gymnasialwelt allbekannt durch seine Bearbeitung des *Horatius Tursellinus* « *De particulis latinis* », durch sein « Praktisches Handbuch für Uebungen im lat. Stil » und sein « Lehrbuch des lat. Stil's », durch seine Schrift: « *De particulis graecis* » u. s. w.; sehr geschätzt ist seine « Aesthetik der Tonkunst. »

Vierte Abtheilung.

Miscellen.

Unterstützung der Gymnasien von Seite der Gemeinden und Privaten.

II. Oberösterreich und Salzburg.

Linz. Im Schuljahre $18^{49}/_{50}$ spendeten zur Lehrmittelsammlung des dortigen Gymnasiums der hochw. Probst von St. Florian, Hr. Michael Arneth, eine Mineraliensammlung und Krystallmodelle; der hochwürd. Abt zu Schlögel, Hr. Dominik Lebschy, einen neuen Globus und Eichelberg's Abbildungen zur Zoologie; der hochw. Chorherr von St. Florian, Hr. Paulitsch, ein Herbarium der Flora von Oberösterreich. —

Kremsmünster. Ungeachtet bis jetzt die Unterrichtsgelder in die Staatscasse flossen, war für die Erhaltung und Vermehrung der Lehrmittel des Gymnasiums ausschliessend das Stift Kremsmünster in der Person seines jeweiligen Abtes besorgt. Um die wissenschaftlichen Sammlungen in einem den Fortschritten der Zeit entsprechenden Zustande zu erhalten, bewilliget der gegenwärtige hochwürd. Prälat, Hr. Thomas Mitterndorfer, obschon die Stiftseinkünfte in neuerer Zeit bedeutend verringert wurden, jährlich für die Sternwarte 250 fl., für das physikalische Cabinet 150 fl., für das Mineraliencabinet 50 fl., für die Stiftsbibliothek 500 fl., zusammen 950 fl. C. M. Ausserdem werden mit Bewilligung des Hrn. Prälaten ausserordentliche Beiträge zu solchen Zwecken aus dem Stiftsrentamte verabfolgt. Z. B. voriges Jahr zur Anschaffung eines Repsold'schen Inclinatoriums 600 fl. C. M., für die Reparatur einer astronomischen Uhr 300 fl; im l. Jahre wurde eine namhafte Summe für die Gymnasialbibliothek ausgeworfen.

Salzburg. Den armen Schülern des Gymnasiums daselbst sind durch monatliche Sammlungen von Seite der Bürger im Schuljahre 184⁸/₉ zusammen 127 fl. 12 kr. C. M. zugeflossen. Desgleichen wurden schon seit früherer Zeit jährlich die Interessen von mehreren Stiftungen im Gesammtbetrage von 108 fl. C. M. an dieselben vertheilt. Hierher wären auch zu rechnen, die Salzburger Stipendien im jährlichen Gesammtbetrage von 2449 fl. C. M. Ueber anderweitige Beiträge von Seite der Gemeinde, oder von Privaten ist uns vorläufig noch nichts bekannt geworden.

Die voranstehenden Nachrichten hat der Redaction auf ihr Ersuchen Hr. Schulrath Ludwig Ritter v. Köchel (unterm 21. März l. J.) mitzutheilen die Güte gehabt.

III. Böhmen (A).

Die nachstehenden Notizen über die der einen Hälfte der böhmischen Gymnasien theils von den Gemeinden, theils von Privaten zugegangene Unterstützungen verdankt die Redaction der gütigen Mittheilung (v. 25. März l. J.) des Hrn. Schulrathes Gr. Zeithammer.

Prag (Altstadt). Vom böhmischen Museum hat das Gymnasium eine Sammlung von 174 Mineralspecies, vom naturhistorischen Vereine „Lotos" ein Herbarium von 314 phanerogamischen Pflanzenexemplaren und eine Sammlung von 76 Mineralspecies zum Geschenk erhalten. Die aus diesen Geschenken entstandene Mineraliensammlung hat der Supplent der Naturgeschichte an diesem Gymn. Hr. Dr. Jos. Pečirka vermehrt.

Prag (Neustadt). Aus dem Nachlasse des hochw. Hrn. Domprobstes Franz de Paula Ritters von Pöllner ist dem Gymnasium eine Büchersammlung von 2400 Werken zu Theile geworden; von dem naturhistorischen Vereine „Lotos" hat dasselbe eine Sammlung von 206 Stück Koleopteren und 43 Stück Lepidopteren, vom Rector der Universität, Hrn. Matthias Popel, 46 Stück Mineralien, ausserdem von mehreren Schülern der Anstalt und von Freunden des Schulwesens einzelne Beiträge zu dem physikalischen und besonders zu dem naturhistorischen Cabinet erhalten.

Königgrätz. Um das früher bestandene sechsclassige Gymnasium zu einem vollständigen Ober- und Untergymnasium zu erweitern, hat die Stadtgemeinde aus Communalmitteln bereitwilligst verhältnissmäfsig bedeutende Kosten getragen. Für Herstellung der Localitäten, für Remuneration der nöthig gewordenen Vermehrung der Lehrkräfte, für Anschaffung der erforderlichen Lehrmittel (z. B. für das physikalische Cabinet 875 fl. C. M.) sind seit dem Jahre 1849 im Ganzen 2250 fl. C. M. von demselben verausgabt, und fernere Auslagen (z. B. 200 fl. C. M. zu weiteren Bestellungen für den physikalischen Unterricht) zu denselben Zwecken sind bereits beschlossen. Ausserdem hat die Stadtgemeinde über-

nommen, dem Gymnasium jährlich 200 fl. C. M. zur Vermehrung der Lehrmittel und etwas über 100 fl. zu äusseren Bedürfnissen der Schule zu zahlen.

Auch von Privatpersonen hat das Gymnasium mannigfache Beweise thätiger Theilnahme erfahren. Der Bibliothek des Gymnasiums sind an Geschenken unter andern von der Calve'schen und der Ehrlich'schen Buchhandlung) 44 Bände und 60 Hefte zugegangen; die naturhistorische Sammlung hat vom Herrn Regenschori Loquens 72 Stück Mineralien und eine kleine Conchyliensammlung, und von anderen Freunden und Beförderern des Schulwesens schätzenswerthe Beiträge zu der mineralogischen und der zoologischen Sammlung erhalten.

Jičín (Gitschin). Auch hier hat die Gemeinde zum gleichen Zwecke der Erweiterung und Vervollständigung des Gymnasiums bedeutende Kosten aufgewendet. Für den Ankauf dieses Hauses und für die vermehrten Bedürfnisse des Gymnasiums Platz zu gewinnen, für dessen Umgestaltung und innere Einrichtung so wie für den erforderlichen Umbau des Gymnasiums selbst, für Remuneration der nothwendig gewordenen Vermehrung der Lehrkräfte hat die Stadt aus ihren Mitteln vom J. 1849 bis 1. März 1851 im Ganzen 6550 fl. C. M. verausgabt; die ferneren Kosten zur Erweiterung des Gymnasialgebäudes sind auf 8000 fl. CM. veranschlagt.

Durch Beiträge von Privaten haben die Lehrmittelsammlungen, sowohl die Bibliothek als besonders das physikalische und naturhistorische Cabinet, einen namhaften Zuwachs erhalten. Die zu diesem Zwecke von den Schülern selbst gegebenen Beiträge betrugen ungefähr 350 fl. C. M. (Die Höhe der übrigen, nicht unbedeutenden Beiträge ist nicht bezeichnet).

Leitomischl Die zoologischen Sammlungen erhielten bedeutende Beiträge namentlich durch die Geschenke des Hrn. Fürsten Ferdinand Kinsky von Chotzen (64 Stück ausgestopfte Vögel, 215 Conchylien, eine Käfersammlung u. a.), des Hrn Grafen Georg Waldstein, und dessen Forstmeisters Carl Ferdinandi (74 Stück ausgestopfte Vögel, 10 Stück kleinere Säugethiere); die botanischen Sammlungen durch Herrn Kaufmann Johann Reuss in Schlackenwerth (getrocknete Pflanzen aus dem Erzgebirge und Riesengebirge); ein Beitrag von Schülern zu demselben Zwecke wurde auf Anschaffung naturhistorischer Abbildungen verwendet. Auch das physikalische Cabinet (durch ein Geschenk des Hrn. Friedrich Möller) und die Bibliothek erhielt aus Privatbeiträgen einigen Zuwachs.

Neuhaus. Für Beischaffung eines physikalischen Cabinets, für Herstellung der erforderlichen neuen Lehrzimmer und für Gehalte und Remunerationen verwendete die Gemeinde seit dem J. 1850 im Ganzen 2403 fl. C. M.

Beiträge von Privaten finden sich nicht erwähnt.

Jungbunzlau. Der Kaufmann und Gemeinderath Hr. Vincenz Ružičzka schenkte dem Gymnasien eine Mineralien- und Conchyliensammlung nebst einer dazu gehörigen naturhistorischen Bibliothek im Werthe von beiläufig 1400 fl. C.M., Hr. Dr. Aug. Schmidt eine Anzahl Mineralien; durch Hrn. Prof. Otto Stika kam für die Zoologie eine Insectensammlung, für die Botanik ein Herbarium von 630 Species zusammen, durch Hrn. Prof. Boček eine Sammlung griechischer und römischer Münzen. Die Bibliothek erhielt einen Zuwachs durch ein Geschenk des Hrn. Bezirkshauptmannes Klusačžek. Aus dem jährl. Pauschalbetrage der Stadtgemeinde wurden die nöthigsten literarischen Behelfe bestritten.

Braunau. Hr. Albin Dauscha schenkte dem Gymnasium seine ziemlich reiche mineralogische und botanische Sammlung; auch von anderen Freunden des Schulwesens erhielt das Gymnasium noch einige in das Gebiet der Mineralogie und Botanik gehörige Geschenke.

Zu **Deutschbrod** hat das Stift Seelau die Anschaffung von Lehrbüchern besorgt; zu **Reichenau** die Stadtgemeinde im Jänner l. J. sich schriftlich erklärt, zum Gymnasialcabinete jährlich 50 fl. C. M. aus der bürgerl. Bräucassa beisteuern zu wollen; zu **Budweis** hingegen ist weder aus Gemeindemitteln noch durch Beiträge von Privaten etwas für das dortige Gymnasium geschehen.

Eine wahrhaft dankenswerthe, eben so nützliche, als kostspielige Spende ist den k. k. Gymnasien durch Hrn. Dr. Joseph Böhm, Professor der reinen Elementar-Mathematik und der praktischen Geometrie an der k. k. Universität zu Innsbruck, Schulrath ausserhalb der Landesschulbehörde und Mitglied der wissenschaftlichen Prüfungscommission für Gymnasiallehramtscandidaten, zugegangen. Derselbe hat nämlich dem h. Ministerium für Cultus und Unterricht 20 Exemplare des von ihm construirten Telluriums zur Vertheilung an die Gymnasien der Kronländer übergeben, ein Geschenk, wodurch denjenigen Lehranstalten, deren Mittel zur Anschaffung eines für den geographischen Unterricht so unentbehrlichen Behelfes nicht ausreichen, ein Apparat zu Theile wird, den gewiss auch viele andere reicher dotirte baldigst aus eigenem sich beischaffen dürften.

Ergebniss der nachträglichen Maturitätsprüfungen*) im Jahre 1851.

I. Niederösterreich.
(Im März 1851.)

Obergymnasium zu	Angemeldet waren	Erschienen sind	Erklärt wurden für reif	Erklärt wurden für unreif	Zurückgewiesen wurden auf ein halbes Jahr
Wien, bei den Schotten	11	10	8	2	—
« in der Josephstadt	16	13	6	7	—
Summa	27	23	14	9	—

Es wurden bei dieser Maturitätsprüfung, an der ausser den in den Herbstprüfungen zurückgewiesenen auch freiwillig zurückgebliebene und von anderen Gymnasien kommende theilnahmen, dieselben Grundsätze beobachtet, welche im I. Jahrg. der Gymn. Zeitschrift S. 724 ausgesprochen worden und von der Billigkeit geboten waren. Was den Erfolg betrifft, so konnte man einerseits in erfreulicher Weise bemerken, wie viel dem ernsten Willen und angestrengten Fleisse erreichbar ist, während man andererseits bedauern musste, dass von der Natur und Wesenheit der Maturitätsprüfungen nicht durchaus die richtige Ansicht zu herrschen scheint. Die Maturitätsprüfung, dieser Schlufsstein des mittleren und zugleich Grundstein des höheren Unterrichtes, beruht nicht auf der raschen Entscheidung der kürzeren mündlichen Prüfung, welcher mancher im Vertrauen auf Glück und Zufall entgegen gehen mag; sondern, indem sie die wohlüberdachten und bleibenden schriftlichen Leistungen jeder Art mit denen des ganzen Jahres und noch mit dem frischen Gesammteindrucke aller mündlichen Prüfungen zusammenhält, findet sie, soweit es Menschen möglich ist, den sichersten und gewissesten Wahrspruch über die jedesmalige Bildungs- und Wissensstufe des einzelnen. Es ist zu hoffen, die bei aller billigen Rücksicht gehandhabte Strenge werde den guten Erfolg haben, dass nur diejenigen sich der Maturitätsprüfung unterziehen, welche das Bewusstsein gründlicher Vorbereitung in sich tragen.

Wien, im März 1851.

Karl v. Enk,
k. k. prov. Schulrath.

---

*) Vgl Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich. §. 86. n. 5—8.

II. Salzburg.
(Am 24. Februar u. an den folgenden Tagen.)

Am Obergymnasium zu Salzburg haben sich zur Maturitätsprüfung angemeldet . . . . 10.
Erschienen sind . . . . 7.
Für eben reif erklärt wurden 2,
für nicht reif u. zur Wiederholung der Prüfung nach 1 Jahre angewiesen 5.

Salzburg, am 20. März 1851.

Ludwig Ritter v. Köchel.
k. k. prov. Schulrath.

III. Böhmen.
(Am 10., 11. u. 12. März 1851.)

Obergymnasium zu	Angemeldet waren	Erschienen sind	Erklärt wurden für: reif	Erklärt wurden für: unreif	Zurückgewiesen wurden auf ein halbes Jahr
Budweis	5	5	2	3	3
Königgrätz	1	1	—	1	1
Leitomischl	3	3	2	1	1
Pilsen *)	1	1	1	—	—
Prag, Altstadt . . .	12	12	11	1	1
„ Kleinseite *) . .	7	7	7	—	—
„ Neustadt . . .	10	7	2	5	5
Summa.	39	36	25	11	11

*) Diese zwei Gymnasien unterstehen dem Collegen des Unterzeichneten, dem k. k. prov. Schulrathe, Hrn. Dr. J Šilhavý.

Prag, im März 1851.

Dr. Gr. Zeithammer,
k. k prov Schulrath.

Die erste städtische Gymnasial-Deputation zu Troppau.

Am 11. März d. J. hatte zu Troppau das erste Zusammentreten der ersten städtischen Gymnasial-Deputation mit dem Lehrkörper statt. Die Deputationsmitglieder, Hr. Amand Graf von Kuenburg, k. k. Landesgerichtsrath, Hr. Dr. Franz Hein, Landesadvocat, und Hr. Franz Höfer, Gemeinderath, fanden sich auf vorhergegangene Einladung des Hrn. Directors Dr. Antonin Alt nach vier Uhr nachmittags in dem Gymnasialgebäude ein; der Director empfing sie und geleitete sie sofort in das Conferenzzimmer, wo der Lehrkörper bereits versammelt war. Hier wurden ihnen die Ehrenplätze eingeräumt, und der Director bewillkommte

sie mit einer kurzen Anrede, in der er die Beruhigung und Freude des Lehrkörpers aussprach, dass die Wahl zu dieser Deputation auf so würdige Männer getroffen, durch deren Mitwirkung die gute Absicht der Regierung bei Anordnung dieses Institutes sich zuversichtlich werde erreichen lassen; rücksichtlich des speciellen Wirkens innerhalb der durch das Gesetz bestimmten Gränzen werde die Erfahrung die sicherste Führerin sein. Hierauf stellte der Director den Deputirten die sämmtlichen Glieder des Lehrkörpers vor. Nachdem die Deputation ihre Bereitwilligkeit ausgesprochen hatte, in allen Fällen, die in ihren Bereich gehören, mit dem Lehrkörper vereint auf das kräftigste einzugreifen, kam man überein, jeden Samstag Nachmittags 4 Uhr, oder nach Bedarf erst alle 14 Tage, zusammen zu kommen und sich zu besprechen 1) über Quartiere der Studirenden, 2) über die Aufführung derselben ausser der Schule überhaupt, 3) über die Würdigkeit der Bewerber um Befreiung von der Zahlung des Schulgeldes und um Verleihung von Stipendien, 4) endlich über alles in den Wirkungskreis der Deputation gehörige, wozu sich eben Anlass bieten würde.

In der zweiten Conferenz am 15. März wurden die Quartiere mehrerer Schüler beurtheilt und die dabei sich ergebenden Bemerkungen beiderseits vorläufig entgegen genommen, um darnach erforderlichen Falles die geeigneten Schritte zu thun. Auch empfing die Deputation von dem Director eine Tabelle der Stundeneintheilung.

Die Deputirten wohnen von Zeit zu Zeit dem Unterrichte bei und von den Folgen ihres Zusammenwirkens mit dem Lehrkörper sind bereits Beweise vorhanden.

Die städtische oder Gemeinde-Gymnasial-Deputation.

Unter den ungünstigen Einflüssen, welche von aussen her wirkend, dem Gedeihen unseres vormaligen Gymnasialunterrichtes mehr als es scheinen mochte hinderlich waren, darf in erster Reihe genannt werden die Gleichgiltigkeit des Publicums gegen die Gymnasien, welche, freilich von ihnen selbst verschuldet, zuletzt als offene Feindseligkeit in rücksichtlosen Angriffen auf diese Lehranstalten hervortrat. Sehen wir nun von der neuen Organisation auch in dieser Hinsicht bereits den Erfolg, dass für die noch vor kurzem so sehr angefeindeten Gymnasien jetzt vielfach eine erfreuliche Theilnahme sich kund gibt, welche die Schule dem Leben näher bringt: so wird nur zu wünschen sein, dass die hierdurch angebahnte engere Verbindung beider wirklich hergestellt und dauernd befestiget werde.

Zu diesem Zwecke ordnet der Organisations-Entwurf in den §§. 117—121 für jeden Gymnasialort die Bestellung einer Gemeinde- oder (in Städten) städtischen Gymnasial-Deputation an, und bezeichnet als Aufgabe derselben: „Die Wechselwirkung und den Einklang von Schule und Le-

ben zu vermitteln.* Dieser Einklang kann nur bestehen in der gegenseitigen Uebereinstimmung der Wünsche beider, und wird erreicht sein, wenn die Schule den Forderungen des Lebens und das Leben den Forderungen der Schule entspricht; kurz gesagt: wenn die Schule gut gedeiht. Die Gymnasial-Deputation hat daher durch die innerhalb ihres Wirkungskreises ihr zu Gebote stehenden Mittel zum Gedeihen der Schule nach Möglichkeit beizutragen und insbesondere nach dem §. 118 das Organ zu bilden, wodurch 1. die das Gymnasium betreffenden Wünsche der Gemeinde zur Kenntniss der Schule, 2. die Bedürfnisse der Schule zur Kenntniss der Gemeinde, behufs der nöthigen Unterstützung gelangen, 3. ein fruchtbares Zusammenwirken der häuslichen Erziehung mit der Schule für Disciplin und Fortgang erreicht werden soll.

Zwei Rücksichten wird demnach die Gymnasial-Deputation fest im Auge behalten müssen: dass sie nämlich als vermittelndes Organ zwischen Gemeinde und Schule einerseits nur durch die Gemeinde, andererseits nur durch Beschränkung auf das ihr zugewiesene Gebiet ihre Aufgabe lösen kann. Die drei Mitglieder würden für sich allein wenig vermögen; es ist klar, dass sie durch die Gemeinde Vertreter die ganze Gemeinde zur Mitwirkung für den zu erreichenden Zweck gewinnen müssen. Eben so einleuchtend ist es, dass ihrer Wirksamkeit ein bestimmtes Gebiet angewiesen sein muss, wie diess auch im Organisations-Entwurfe vorgesehen ist. Die Gränzen desselben scheinen allerdings in dem angeführten §. 118 nicht genau bezeichnet zu sein; aber sie werden, abgesehen davon, dass die speciellen Fälle des Wirkens nach Berathung mit dem Lehrkörper unter Berücksichtigung der Ortsverhältnisse zu bestimmen sind, klarer hervortreten, wenn man den Inhalt der §§. 119 und 120 richtig verstehen und beachten will. Denn nach diesen §§. bildet die Gymnasial-Deputation, deren Mitglieder auch dem Unterrichte als passive Beobachter beiwohnen dürfen, keine Aufsichtsbehörde des Gymnasiums; sie hat nur das Recht, Ansichten und Wünsche auszusprechen, nicht aber Weisungen und Befehle zu geben, kann jedoch der Landesschulbehörde zu jeder Zeit ihre Wünsche und Vorschläge in Betreff des Gymnasiums vorlegen.

Die Erledigung der Frage über diese Wünsche und Vorschläge hält man für schwierig; der Organisations-Entwurf, sagt man, drücke sich hierüber zu unbestimmt aus, weil man ja alles mögliche wünschen könne. Man scheint dabei die Bedingung zu vergessen, an welche die Wünsche gebunden sind; denn die Schwierigkeit entfällt, sobald man bedenkt, dass die Wünsche und Vorschläge nicht dem inneren Organismus der Schule zuwiderlaufen, und folglich weder auf Verrückung der ordentlichen Unterrichtsgegenstände abzwecken, noch in die nothwendigen Rechte des Lehrkörpers eingreifen dürfen; weil dadurch dem Gedeihen der Lehranstalt entgegengetreten würde. Die Gegenstände der Wünsche lassen sich natürlich nicht im allgemeinen angeben; sie werden nach Zeit und Umständen wahrzunehmen sein.

Bei der Frage über die Bedürfnisse der Schule denkt man gewöhnlich an Sicherstellung derselben in materieller Hinsicht, und allerdings ist diese die erste Bedingung ihres Gedeihens, aber nicht die einzige. Achtung der Lehrer und der Unterrichtsgegenstände bei dem Publicum ist für sie gleiches Bedürfniss, und der Gymnasial-Deputation liegt es ob, die Achtung zu befestigen und zu erhöhen, gegen die Schule etwa bestehende Vorurtheile zu beseitigen und jeden nachtheiligen Schein von ihr abzuwenden, ganz besonders aber das Ansehen der Lehrer stets gegen jede Verletzung zu wahren.

Hierdurch wird zugleich von einer Seite auch der dritten Forderung genügt: Erzielung eines kräftigen Zusammenwirkens von Schule und Leben für Unterricht und Erziehung. Denn dieses Zusammenwirken wird sich zunächst und hauptsächlich auf Beseitigung der ausser dem Bereiche liegenden Hindernisse erstrecken, welche der unaufgehaltenen und vollständigen Durchführung dessen entgegenstehen, was die Schule in wissenschaftlicher und in sittlicher Hinsicht von ihren Zöglingen fordern muss. Was für ein weites Feld der Thätigkeit für die Deputation hier sich öffnet, und wie sehr sie dabei zugleich der Mitwirkung vieler aus der Gemeinde bedarf, liegt am Tage, und es ist nur noch beizufügen, dass auch die Art des Wirkens umsichtige Besonnenheit erfordert, und insbesondere nicht in polizeiliche Ueberwachung der Jugend ausarten darf. Der Gedanke, dass die Jugend zur geistigen und sittlichen Selbständigkeit erzogen werden soll, muss auch der Deputation klar geworden sein und alle ihre Schritte leiten.

Zur gegenseitigen Verständigung über die gemachten Wahrnehmungen und daran sich knüpfenden Wünsche sollen öftere Conferenzen zwischen der Gymnasial-Deputation und dem Lehrkörper stattfinden. Es braucht wohl nicht erst erwähnt zu werden, dass beide Theile hier nicht auf einfache Berichterstattung über geschehenes und wahrgenommenes sich zu beschränken, sondern bei etwa zur Sprache kommenden Verirrungen einzelner Schüler auch Zurechnung und Strafwürdigkeit gewissenhaft zu besprechen und abzuwägen haben. Dies ist allerdings eigentlich nur Sache des Lehrkörpers; aber in wichtigeren Fällen auch das Urtheil der Gemeinde-Deputation zu vernehmen, kann ihm doch wohl nicht anders als erwünscht sein. Ausser dem im allgemeinen für die Gymnasial-Deputation bezeichneten Wirkungskreise wird dieselbe bei den Fragen über Befreiung einzelner Schüler von der Zahlung des Schulgeldes und über Stipendienverleihungen der Schule einen willkommenen Dienst erweisen können, wenn sie in denjenigen Fällen, wo der Lehrkörper die Vermögensumstände des einen oder des anderen Schülers nicht genau kennt, hierüber bessere Auskunft zu geben in der Lage ist; denn es liegt im Interesse der Schule, dass auch hierbei streng nach Würdigkeit verfahren werde. Doch kann sich, dem gesagten zufolge, der Einfluss der Gymnasial-Deputation in dieser Sache nur auf das Urtheil über die Armuth der Bewerber erstrecken; die weitere Würdigung muss lediglich dem Lehrkörper zustehen.

Das Einhalten der gezogenen Gränzen von Seite der Gymnasial-Deputation und das gute Einvernehmen derselben mit dem Lehrkörper vorausgesetzt, wird der Erfolg des gemeinschaftlichen Wirkens von der Klugheit, Besonnenheit und dem redlichen Willen beider Theile abhängen.

Troppau, im April 1851.

A. Wilhelm.

L' Educatore. Giornale della pubblica e privata istruzione. Milano, Borroni e Scotti. Fasc. 3. Gennajo, 1851.

Der wichtigste Aufsatz dieses Heftes, nämlich die Fortsetzung der Kritik des „Entwurfes der Organisation etc.," hat bereits im H. III. des II. Jahrganges der Zeitschrift für die öster. Gymnasien S. 243—258 eine ausführliche Besprechung gefunden. Es erübriget uns somit nur, auch über die anderen in diesem dritten Hefte enthaltenen Artikel zu berichten, vorzugsweise über diejenigen, welche die Sphäre unserer Zeitschrift zunächst berühren.

Unter diese gehört vor allen der Aufsatz mit der Ueberschrift: „*Delle scuole di metodo nell' istruzione secondaria.*" (p. 149 158), der von der Nothwendigkeit handelt, methodische Schulen für den Secundär-Unterricht d. i., nach unserer Ausdrucksweise, Seminarien zu gründen, in denen tüchtige, den Anforderungen der Gegenwart entsprechende Gymnasiallehrer gebildet werden. Es sei, nämlich, sagt der Hr. Verf., jetzt, wo allenthalben auch in Italien darauf hingearbeitet wird, das classische Element mit dem realen auf zweckmäfsige Weise zu vereinbaren, nicht genug, den neuen Zweck durch neue Schulbücher zu fördern, an denen, seiner Meinung nach, in einigen Theilen von Italien eben kein Mangel ist, sondern man bedürfe auch neuer Menschen, die den Geist der Zeit erfassen und verstehen, und zur Heranbildung solcher seien, nach dem Beispiele Preussens, Würtembergs, Belgiens, Englands und Frankreichs, methodische Schulen nothwendig, „*le quali emancipando un tale insegnanento dai vecchi sistemi, e dalle stazionarie ed enigmatiche pastoje accademiche, sostituiscano ad un empirismo vario e mutabile i principii della scienza pedagogica, ed ai principii della scienza congiungano le pratiche universalmente riconosciute per migliori nell' arte di educare.*" — Es ist immerhin erfreulich, ein Bedürfniss anerkannt zu sehen, dessen wohl erwogene Befriedigung gewiss viel dazu beitragen wird, manche Bedenken, die hin und wieder in Ländern italiänischer Zunge gegen die Möglichkeit laut geworden sind, zur Vertretung einzelner Disciplinen im Sinne des Organisationsplanes die geeigneten Lehrkräfte aufzutreiben (vgl. Zeitschr. f. d. öster. Gymn. Jahrg. II. H. II. S. 162. flgg.), thatsächlich zu widerlegen.

Die Redaction des „*Educatore*" verspricht, diesem Gegenstande ihre besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden, und eröffnet vor der Hand eine

Reihe von Aufsätzen über dieses Thema aus der Feder eines Mannes vom Fache nämlich des Hrn. *Luigi Cicchero*, Professors der lateinischen Sprache am Nationalcollegium zu Genua, die sie mit einem einleitenden, die Bedeutung und Geschichte der Philologie behandelnden und die gewöhnlichen Einwendungen gegen den praktischen Nutzen der classischen Studien erörternden, ziemlich allgemein gehaltenen Aufsatze (p. 150—158) bevorwortet.

Hr. *Luigi Cicchero* selbst kündigt sich in dem «*Proemio*» zu seinem «*Corso di Lezioni metodiche sull' insegnamento della lingua latina*» als einen alterfahrenen Schulmann an, dem es darum zu thun ist, seine Lehrmethode, die seit einigen Jahren mit rühmlichem Erfolg in den Primärschulen Piemonts eingeführt worden ist, auch auf die Lateinschulen auszudehnen. Er wolle, sagt er, in seinen Lectionen theils negativ, theis positiv zu Werke gehen; negativ — in Bezug auf die Prüfung der in den Schulen bisher befolgten Methode des Unterrichtes in der lateinischen Sprache; positiv — in Betreff der neuen, von ihm vorgeschlagenen, die zwar auch sehr alt sei, aber von allen angenommen werden solle, «*qualora non vogliansi torturar dai maestri con un pessimo modo d'istruire le vergini intelligenze dei giovannetti alle lor cure commessi.*» Bei solcher Zuversicht sollte man allerdings zur Erwartung nicht unwichtiger Resultate sich berechtigt glauben.

Die erste Lection (p. 161—173) ergeht sich grösstentheils in allgemeinen Erörterungen; zuerst gibt der Hr. Verf. die nominelle und reelle Definition der classischen Studien, deren Umfang er insofern erweitert, als er unter die classischen Werke alle diejenigen zählt, (S. 162), «*che dai greci, latini ed italiani ingegni furon composte*,» und somit der römischen Literatur die italiänische (alt- und neuitaliänische) substituirt, eine Version, die einerseits seinem Patriotismus eben so viel Ehre macht, als sie andererseits für uns den Standpunct der Frage wesentlich zu verändern scheint, zu deren Lösung wir uns einen Beitrag von ihm erwarten Im nachfolgenden verbreitet sich der Hr. Verf. über die mannigfachen, mehr oder minder erheblichen Missgriffe, die man seit jeher hinsichtlich des classischen Unterrichtes in den Schulen begangen hat, citirt eine bezügliche Stelle aus Prof. Fr. Fickers «Anleitung zum Studium der griech. und röm. Classiker,» versucht eine Widerlegung der verschiedenen Gegner der classischen Studien, rühmt mit beredter Zunge den vielseitigen Nutzen derselben und hebt zum Schlusse die Schwierigkeit der Aufgabe hervor,» die drei classischen Literaturen gleichmäfsig sich anzueignen und den ungeheueren Vorrath von Kenntnissen sich zu erwerben, dessen derjenige bedarf, der ihren Geist gründlich zu erfassen und mit Liebe den Lernenden ihn mitzutheilen sich zur Gewissensache gemacht hat, so wie den reichen Lohn, den der Gewinn des Vaterlandes, die Liebe der Jugend und die öffentliche Achtung dem eifrigen Lehrer dafür verspricht.»

Ein näheres Eingehen auf den eigentlichen Gegenstand der für den Gymnasialunterricht so wichtigen Frage haben wir erst von den Fortsetzungen dieser Lectionen zu erwarten.

Der Artikel: «*La storia della letteratura italiana chiamata a far parte degli studi nei Ginnasii Lombardo-Veneti.*» (p. 177—185) begrüsst mit lebhafter Freude die im Organisationsentwurfe ausgesprochene Aufnahme des Unterrichtes in der italiänischen Sprache und Literatur unter die Obligatgegenstände des Gymnasiums, und gibt für denselben einige beachtenswerthe methodische Winke, denen wir vollkommen beistimmen, insoweit diesem Unterrichte keine, das Gleichgewicht mit den übrigen Lehrfächern störende Ausdehnung eingeräumt, und der Begriff: «*storia della letteratura italiana* nicht will in dem engen Sinne verstanden werden, dem gemäſs er über die Gränzen des Gymnasialunterrichtes hinausreicht.

Die übrigen Aufsätze dieses Heftes berühren den Kreis unserer Zeitschrift weniger. Der erste bringt eine Inauguralrede des Professors der Philosophie, Hrn. *Antonio Odescalchi*: «*La Scienza della Filosofia considerata in sè stessa e come ramo d'un corso regolare di studi*» (p. 130—148), gehalten bei Gelegenheit der Eröffnung des k. k. Lyceums *S. Alessandro* zu Mailand am Beginne des Schuljahres $18^{50}/_{51}$. Der zweite Artikel «*Sulla riforma della Pubblica Istruzione nel regno Lombardo-Veneto.*» (p. 173—176) sucht die Nothwendigkeit der Errichtung von technischen Ackerbauschulen an den Hauptorten jedes Districtes zu erweisen, während jede Gemeinde und Pfarre einer guten Primärschule bedürfe, und es genüge, in der Hauptstadt jeder Provinz eine Lateinschule zu haben.— Die kritische Bibliographie (p. 191—193) empfiehlt *G. A. del Chiappa's* Uebersetzung des «*Brutus*» von Cicero, *Cesare Quasti's* Bearbeitung der *Histoire Sainte* von *Lamé Fleury*, und eine zu Florenz erscheinende Zeitschrift: «*L' Etruria, studi di Filologia, di Letteratura, di Pubblica Istruzione e di Belle arti.* — Den Schluss des Heftes bildet die ausführliche Mittheilung des Programmes der «Zeitschrift für die österr. Gymnasien» mit einer freundlichen Einbegleitung, die zugleich über die nothwendige Vereinigung des Lyceums mit dem Gymnasium eine genaue Erörterung in Aussicht stellt, der wir um so begieriger entgegensehen, als, den neuesten Nachrichten (Lloyd, Abendbl. 3. April 1851) zu folge, diessfalls eine Vereinigung beantragt wird, die nur scheinbar eine solche, in der That aber eine scharfe Trennung zu werden scheint.

Wien, im April 1851. J. G. S.

Ungarische Literatur.

Im Monate October 1850 erschien bei Gustav Emich zu Pest das 1. Heft einer neuen ung. Monatschrift unter dem Namen: «Új Magyar Muzeum.» (Neues ungarisches Museum.) Die Herausgeber sind: Érdy, Hunfalvy, Jerney, Lugosy, Lukács, Pauler, Reguly, Re-

picky, Szilasy, Szontagh, Toldy, Wenzel. Die verantwortliche Redaction übernahm Franz Toldy. Der Preis eines Jahrganges ist 6 fl. C M. In dieser Monatschrift wird, wie die Herausgeber sich äussern, hauptsächlich Geschichte, Statistik, Ethnographie, Alterthumskunde, Ästhetik, Literatur und Sprache, mit specieller Berücksichtigung Ungarns vertreten.

Der erste Artikel (S. 1—35) unter dem Titel: «Igaz arany bulla» (Wahre goldene Bulle) von Paul Hunfalvy untersucht die Ursachen des Zurückbleibens der Nation in Wissenschaft, Kunst, Industrie u. s w. und die Mittel, wie diesem Uebelstande abzuhelfen wäre. Eine jener Ursachen findet er darin, dass in Ungarn alle Lehrgegenstände seit jeher lateinisch vorgetragen wurden. «An der Pester Universität, sagt Hr. Verf., konnte man 50 Jahre hindurch die griechische Sprache lehren und Jünglinge zu deren Vorträgen auch mit Geld anlocken, dennoch fand sich kein einziger während eines halben Jahrhundertes, der die griechische Sprache erlernt oder liebgewonnen hätte, — denn das Lateinischlehren taugte eher zu allem anderen, als zum Erlernen und Liebgewinnen der Wissenschaft.»

Hier hätte der Hr. Verf. unterscheiden sollen. Als das Lateinische noch in ganz Europa die allgemeine Lehrsprache war, da war es eine von den Bildungszuständen gebotene Nothwendigkeit, die lateinische Sprache auch in Ungarn als Unterrichtsorgan zu gebrauchen, um mit der europäischen Civilisation gleichen Schrittes zu gehen. Und wirklich haben damals Ungarns Söhne auch an ausländischen Lehranstalten ruhmreich gewirkt. Michael Pancratius lehrte in Rostock Geschichte und Rhetorik; Laurenz Benedicti war an der Prager Universität Professor der Mathematik; Paul Gyöngyösy docirte in Frankfurt Theologie; Georg Sigmund Lakics erhielt in Innsbruck die Lehrkanzel des canonischen Rechtes u. s. w. Der Missgriff lag darin, dass, als in den Ländern rings um uns die dortige Muttersprache als Unterrichtsorgan eingeführt wurde, bei uns noch viele Jahrzehnte hindurch alle Lehrgegenstände lateinisch docirt wurden. Und es kommt kein Beispiel vor, dass in jener Zeitepoche nur ein einziger ungar. Professor in's Ausland berufen worden wäre. Hätte Ungarn gleich damals die ungarische und deutsche Lehrsprache eingeführt, so wäre einerseits der Nationalbildung kräftig unter die Arme gegriffen worden, andererseits aber wären wir mit deutscher Bildung stets auf gleichem Niveau gestanden, und könnten die Auszeichnung geniessen, auch jetzt noch im Auslande einen literarischen Ruf zu besitzen. Es nimmt mich daher Wunder, dass noch manche sich vorfinden, die sowohl in den Gymnasien Ungarns als an der Pester Universität *à tout prix* das Lateinische als Lehrsprache urgiren. Diess durchführen hiesse uns hinter den Schanzen des Separatismus verbarricadiren und auf die Anerkennungen der civilisirten Welt verzichtleisten.

Dass während eines halben Jahrhundertes an der Pester Universität niemand Griechisch erlernte, das muss der Hr. Verf. von seinem Akademie-Genossen, dem verstorbenen Prof Schedius, der gerade 50 Jahre hindurch die griechische Sprache an unserer Universität docirt hat, in Erfahrung gebracht haben. Ich zweifle daran. Wenn es wirklich wahr ist, dass seine Zuhörer von ihm Bezahlung hatten, so that er dasselbe im kleinen, was Regierungen im grossen thun, die z. B. den Candidaten der Philologie Stipendien ertheilen. Unwürdigen hat er gewiss nichts gezahlt. Waren sie aber würdig, so ist es eine Fiction, dass bei ihm niemand das Griechische erlernt habe.

Der ganze übrige Theil der Abhandlung hat einen national-ökonomischen Anstrich, folglich kann Ref. nicht näher darauf sich einlassen.

Der 2. Artikel (S. 36—49) ist: A' magyarok miveltsegi állapotjai a' kereszténység felvétele előtt, (Die Bildungszustände der Ungarn vor der Annahme des Christenthums) von Franz Toldy. — Der Hr. Verf. nimmt es als gewiss an, dass die ungarische Sprache in der ural-altaischen oder skythischen Sprachenclasse, nach der mandschuischen, mongolischen, türkisch tatarischen, samojedischen und finnischen, das sechste und zwar südwestlichste Glied ausmache, ohne es jedoch historisch zu begründen, was in einer auf Wissenschaftlichkeit Anspruch machenden Abhandlung immer erfordert wird. Er hält mit Georg Fejér die Ungarn für die alten Makronen oder Makaren, die schon zu Herodots Zeiten im Pontus wohnten, inmitten von stammverwandten Hunen, Kalyben, Skythinern u. s. w. mit welcher Ansicht, sagt er, auch die ungarische Tradition zusammenzuhangen scheint, welche die Ungarn aus Persien in das nördliche Kaukasien führt.

Nun Makronen finden sich zwar bei Herodot vor, aber von Makaren ist dort keine Spur. Diese werden erst von späteren Schriftstellern erwähnt. Uebrigens ob die Makronen Herodots wirklich Magyaren gewesen, das müsste Hr. Verf. erst beweisen. Herodot sagt (II. 104. wo von der Beschneidung die Rede ist): *Μάκρωνες . . . ἀπὸ Κόλχων φασὶ νεωστὶ μεμαθηκέναι · οὗτοι γάρ εἰσι οἱ περιταμνόμενοι ἀνθρώπων μοῦνοι.* Und doch sagt der Hr. Verf. nirgends, dass die Beschneidungs-Ceremonie bei den alten Ungarn heimisch geworden, obwohl er ihre Urreligion beschreibt. Und wie soll das zusammen passen, was Herodot von der Bewaffnung der Makronen sagt (VII. 78): *Μόσχοι δὲ περὶ μὲν τῇσι κεφαλῇσι κυνέας ξυλίνας εἶχον, ἀσπίδας δὲ καὶ αἰχμὰς σμικράς · λόγχαι δὲ ἐπῆσαν μεγάλαι . . . . Μάκρωνες . . . . κατά περ Μόσχοι ἐσκευασμένοι ἐστρατεύοντο*, mit der Tradition und historischen Wahrheit, dass die alten Ungarn meistens und vorzüglich mit Pfeilen bewaffnet waren? Der Hr. Verf. blieb auch den Beweis schuldig, ob Kalyben und Skythiner wirklich stammverwandt waren. Viele Historiker, so auch Grote (*History of Greece*) halten die Kalyben für ein kymmerisches Volk. — Ferner sagt der Hr. Verf., dass die alten Ungarn einen einzigen Gott, dessen Wohlthaten in den vier Naturelementen sich äusserten, im Feuer als in dem Sinnbilde der Sonne, anbeteten, der die Bösen mit seinem Pfeile tödtet. Aber aus Herodot wissen wir, dass bei den Skythen — zu denen, nach Toldy, auch unsere Urahnen gehörten — das Schwert als Hauptgott verehrt wurde, darum hatten auch vielleicht bloss ihre Anführer ein Schwert. Das als Gott verehrte skythische Schwert ist in Verlust gerathen, und später hat es, nach dem Zeugnisse des Priscus, Hunenkönig Attila zufällig wieder gefunden. — Dass die alten Ungarn nie Menschen opferten, wie es Hr. Verf. behauptet, entbehrt auch aller historischen Begründung. — So schreibt man nicht Geschichte, sondern Geschichtchen.

Der 3. Artikel (S. 49—63) unter der Aufschrift: Classische Literatur, enthält die metrische Uebersetzung des 1. Gesanges der Iliade, von Stephan Szabó, worüber ich in diesen Blättern mich schon geäussert habe (Jahrg. 1851, Heft II., S. 141—144). —

Seite 64 folgt ein literarisches Tagebuch, worin die in den Jahren 1849 und 1850 erschienenen ungar. Werke aufgezählt werden. Ihre Zahl beträgt 65. Ref. will nur diejenigen berühren, die in das Gebiet dieser Zeitschrift gehören:

1. A' Kisfaludy-Társaság Évlapjai (Jahrblätter der Kisfaludy-Gesellschaft. Pestofen), worin unter andern die Uebersetzung der Rhetorik des Aristoteles und Anaximenes von Johann Kiss enthalten ist.

2. Hellen Könyvtár, kiadta a' Kisfaludy-Társaság, Euripidesz válogatott szinművei, forditotta Szabó Károly, I. és II. kötet: Ifigenéia Auliszban és Ifigenéia Tauriszban. (Hellenische Bibliothek, herausgegeben

von der Kisfaludy-Gesellschaft. Ausgewählte Werke des Euripides, übersetzt von Karl Szabó. I. und II. Band: Iphigenia in Aulis und Iphigenia auf Tauris).

3. Elemi latin nyelvtan. Gyakorlatilag előadva Szepesy Imre kegyesrendi tanár által. (Lateinische Elementargrammatik. Praktisch dargestellt von Emerich Szepesy, Lehrer des Piaristen-Ordens. Pest). Hier hätte der Hr. Verf. des Tagebuches angeben sollen, dass diess eine Uebersetzung der Kühner'schen Grammatik ist. Und weil von Grammatiken die Rede ist, so hätte er nicht verschweigen sollen folgendes, 1849 erschienenes Werk:

4. Gyakorlati ó és új Görög Nyelvtan. Összehasonlítva mintegy 70 nyelvvel. Irta Télfy János, egyetemi h. tanár. Első résznek 2-ik füzete (Praktische alt- und neugriechische Grammatik. Verglichen mit beinahe 70 Sprachen. Von Johann Télfy, s. Professor an der Universität. 2. Heft des I. Theiles. Ofen).

5. Tanrendszerterv a' gymnasiumokat, és realiskolákat illetőleg, közzétéve a' bécsi cultus- és oktatási ministerium által, tomott kivonatban. (Lehrsystems-Entwurf in Betreff der Gymnasien und Realschulen, veröffentlicht vom Wiener (warum nicht k. k. österreichischen?) Ministerium für Cultus und Unterricht. In gedrängten Auszuge). Anonym.

6. Mennyiségtan elemei. Első rész: Számtan. Irta Marán János. Eger. (Elemente der Mathematik. Erster Theil: Arithmetik, von Johann Marán. Erlau).

7. Kék könyvtár. Házi és iskolai oktatásra szolgáló kézi es segédkönyvek gyüjteménye. Harmadik szállitvány: Számitó Socrates. 2-ik kiadás. Kolosvár. (Blaue Bibliothek. Sammlung der Hand- und Lehrbücher für häuslichen und Schulunterricht. Dritte Lieferung: der rechnende Sokrates. 2. Ausgabe. Klausenburg).

8. Természettan elemei. Irta Jedlik Ányos István. Első könyv: A' sulyos testek természettana. Szöveg közzé nyomott 384 fametszettel. (Elemente der Physik. Von Anian Stephan Jedlik, Professor der Physik an der Pester Universität. Erstes Buch. Physik der schweren Körper. Mit in den Text gedruckten 348 Holzschnitten. Pest).

Den übrigen Theil (S. I—XLVIII) dieses ersten oder Octoberheftes füllen die Berichte über die Sitzungen der ungarischen Akademie aus.

IV. oder Januarheft. S. 204—215. Mutatvány Thukiididesz peloponnészoszi háborujából. I. 66—88. Szábó Károlytól (Probestück aus dem peloponnesischen Kriege des Thukydides. I. 66—88. Von Karl Szabó).

Wir übergehen eine nicht geringe Anzahl von Stellen, in welchen das an sich anerkennenswerthe Streben nach möglichster Treue der ungarischen Sprache in Wortstellung oder im Ausdrucke Gewalt anthut, und heben unter denen, in welchen der Sinn des Originales verfehlt ist, nur beispielsweise einige heraus, welche sich kurz bezeichnen lassen. c. 67 *λέγοντες οὐκ εἶναι αὐτονόμοι κατὰ τὰς σπονδάς.* «mondván hogy a' békekötés szerint nem önkormanyuak» (sagend, dass sie laut des Friedensvertrages keine Autonomie haben). Vielmehr: sagend, dass sie nicht, wie der Vertrag es doch vorschriebe, unabhängig seien. — c. 68. *οὐ περὶ ὧν ἐδιδάσκομεν ἑκάστοτε τὴν μάθησιν ἐποιεῖσθε.* «nem annak jártatok mindannyiszor végere, a' mit elöadtunk» (ihr habt nicht jedesmal vollzogen, was wir vorgetragen haben). Aber *μάθησιν ποιεῖσθαι* heisst nicht etwas vollziehen, sondern zur Notiz nehmen, achten. — c. 69. *καὶ ἐς τύχας πρὸς πολλῷ δυνατωτέρους ἀγωνιζόμενοι καταστῆναι·* «'s szerencséjokben sokkal hatalmasbakká váltok után kelni küzdelemre ellenök»

(und nach ihrem viel mächtigeren Werden im Glücke — nachdem sie im Glücke viel mächtiger werden — gegen sie zu Kampfe ziehen). *ἐς τύχας* ist falsch construirt, es ist offenbar mit *καταστῆναι* zu verbinden, in dem Sinne: sich dem Zufalle aussetzen. — c. 71. *ἀνάγκη δ' ὥσπερ τέχνης ἀεὶ τὰ ἐπιγιγνόμενα κρατεῖν.* «pedig ezekbenis, mint a' mesterségben, a' haladással mindig arányt kell tartanunk» (nun aber müssen wir auch hierin, wie in der Kunst, immer das Verhältniss mit dem Fortschritte beobachten). Es wird aber im Originale gemeint: «da doch die neuen Einrichtungen, wie in den Künsten, den Vorzug, die Oberhand — vor den alten — erhalten müssen. — c. 73. *ἥ τε πόλις ἡμῶν ἀξία λόγου ἐστί·* «'s hogy városunk a' tisztességre nem érdemetlen» (und dass unsere Stadt der Ehrbarkeit nicht unwürdig sei). *λόγου ἄξιος* heisst aber: der Rede, der Erwähnung werth — und hier insbesondere: einer grösseren Rücksicht werth. — c. 73. *ἄμικτα γὰρ τά τε καθ' ὑμᾶς αὐτοὺς νόμιμα τοῖς ἄλλοις ἔχετε ·* »a' magatok közötti törvényeket ugyanis masokra ki nem terjesztitek» (denn die unter euch geltenden Gesetze dehnt ihr auf andere nicht aus). Statt: denn eure Einrichtungen sind zum Verkehre mit den anderen nicht geeignet. — c. 82. *καὶ τὰ αὑτῶν ἅμα ἐκποριζώμεθα·* «mind egyuttal azokét is állittassuk ki» (zugleich lassen wir auch das ihrige ausrüsten). *αὑτῶν* steht nach bekanntem Sprachgebrauche für das ***pron. reflexivum*** der ersten Person: «und zugleich wollen wir unsere Hilfsmittel in Bereitschaft setzen.» — c. 85. *ταύτας οὖν ἃς οἱ πατέρες τε ἡμῖν παρέδοσαν μελέτας ..... μὴ παρῶμεν .* «azon halogatást hát, melly öseinktől maradt ránk .... ne dobjuk el» (jene Zögerung also, welche von unseren Ahnen auf uns gekommen ist ..... werfen wir sie nicht fort) *μελέτη* kommt aber nicht von *μέλλω*, sondern von *μελετάω*. Und *αἱ μελέται* sind hier Einrichtungen, Institutionen.

S. 233—236 werden im literarischen Tagebuche als Neuigkeiten, unter andern, erwähnt: 1) az uj kor története, 1516—1789. Szilágyi Virgiltól. 1. és 2. füzet. Pest, 1850 (Geschichte der neuen Zeit, 1516—1789. Von Virgil Szilágyi. 1. und 2. Heft. Pest, 1850). 2) Pütz Vilmos földrajzi és történelmi alaprajza. Magyarra forditotta Vince Paulin. Elsö kötet. Esztergom, 1850 (Wilhelm Pütz's Grundriss der Geographie und Geschichte. In's Ungarische übersetzt von Paulinus Vince. Erster Band. Gran, 1850.) — 3) Mathematikai elöcsarnok; irta Lichard Dániel, a' selmeci ág. vall. kerületi lyceumban a' math. es physikai tudd. ny. r. prof. Második kiadás. Pozsony, 1850 (Mathematische Vorhalle, von Daniel Lichard, ö. ord. Prof. der math. und phys. Wiss. an dem evang. Universitäts-Lyceum zu Schemnitz. Zweite Ausgabe. Pressburg, 1850).

V. oder Februarheft. S. 284 bringt Joseph Székács aus der griechischen Anthologie die Uebersetzung des spartanischen Vaters von Dioskorides und des Kranzes von Ruphinus. In der letzteren ist das erste und das dritte Distichon nicht gelungen. Sie lauten im Griechischen:

Πέμπω σοὶ Ῥοδόκλεια τόδε στέφος, ἄνθεσι πλέξας,
αὐτὸς ὑφ' ἡμετέραις δρεψάμενος παλάμαις
Ταῦτα στεψαμένη, λῆξον μεγάλαυχος ἐοῦσα·
ἀνθεῖς καὶ λήγεις καὶ σὺ καὶ ὁ στέφανος.

In der ungarischen Uebersetzung:

Tarka virágkoszorút küldök Redokéa! — Körötted
Múlatozott lelkem még kezeim kötözék.
Mig kötözém, mind elhervadt — köny gyűle szemembe,
'S szólék: «lyányka virulj, ah de ne mint koszorúm!»

(Einen bunten Blumenkranz sende ich dir Rhodoklea! — Um dich weilte meine Seele als ihn meine Hände flochten. — Als ich ihn

flocht, welkte er ganz dahin — Thränen häuften sich in meinen Augen, und ich sprach: „Mädchen blühe, ah doch nicht wie mein Kranz!“) Wie viel Freiheit man auch einer metrischen Uebersetzung gestatten möge, die vorstehende ändert so sehr den ganzen Charakter des Epigrammes, dass sie aufhört, Uebersetzung zu sein.

Pest, im März 1851.

Dr. J. Télfy.

Notiz.

Unter der Ueberschrift „Rechtfertigung gegen den Hrn. Prof. Bonitz.“ gibt Hr. Dir. Scheibert im Märzhefte der Pädagogischen Revue d. J. S. 262 — 268 eine Entgegnung gegen den über seine Kritik des Organisationsentwurfes für die Gymnasien Oesterreichs in einem früheren Hefte dieser Zeitschrift von mir erstatteten Bericht (Jahrg. 1850, Heft VIII, S. 625 ff.). Ich beeile mich, ein Versehen in meiner Berichterstattung zu berichtigen, auf welches ich durch diese Entgegnung aufmerksam gemacht bin. Um nämlich die Einwendung gegen die im Org.-Entw. bezeichnete Gemeindedeputation, welche Hr. Dir. S. durch die Worte „also aus der socialen Gemeinde“ andeutet, denjenigen Lesern der Zeitschrift verständlich zu machen, welche etwa mit den bezüglichen Discussionen nicht bekannt wären, musste ich eine kurze Notiz über den von Hrn. Dir. S. projectirten Erziehungsrath geben, S. 633; in dieser erklärenden Notiz steht irrthümlich, dass der Erziehungsrath nur aus der Schulgemeinde gebildet werden solle, während Hr. S. denselben vielmehr aus Vertretern der Schulgemeinde und aus Vertretern der socialen Gemeinde zusammengesetzt wissen will. Die Unrichtigkeit hat sich in meine Relation eingeschlichen, indem ich eine ausführlichere, den betr. Vorschlag selbst enthaltende Darstellung, als dem Interesse vieler Leser fern liegend, unmittelbar vor dem Drucke kürzte. Ich bedaure, auf diese Weise gegen meinen Willen etwas unrichtiges, wenn auch in einer nur beiläufig gegebenen Notiz, mitgetheilt zu haben; der Versicherung bedarf es wohl kaum, dass dabei von einer Absichtlichkeit, wie sie Hr. Dir. Sch. unbedenklich voraussetzt, nicht die Rede war.

Auf alles andere von Hrn. Dir. Scheibert in jener „Rechtfertigung“ gesagte unterlasse ich es, ein Wort zu erwidern; ich wünsche nur, dass die Leser der „Rechtfertigung“ sich sowohl die Kritik des Hrn. Sch. (Pädagog. Revue 1850, S. 13 — 47) als meine Relation über dieselbe nach Inhalt und Form vergegenwärtigen oder nochmals einen Blick in dieselben werfen; in diesem Falle sehe ich dem Urtheile unbefangener Leser ruhig entgegen.

Wien, im April 1851. H. Bonitz.

Berichtigungen. H. III., S. 246, Z. 5 v. o., nach „ausführbar“ das Semikolon (;) wegzulassen — H. IV., S. 317, Z. 1 v. u., und S. 318, Z. 7 v. u, l. praedicative st. attributive; — S. 319, Z. 20 v. u., l. *lauta* st. *lanta*; S. 328, Z. 17 v. o. l. Schultz st. Schulz; — H. V., S. 395, Z. 2 v. o, l. Matthiä st. Mathiä.

Erste Abtheilung.

Abhandlungen.

Andeutungen über den Unterricht in der Naturgeschichte.

(Fortsetzung von Heft V., S. 373.)

Der Organisationsplan hat über die Anordnung des naturgeschichtlichen Unterrichtes seine bestimmten Vorschriften gegeben, jedoch schon in §. 56, 2. darauf hingewiesen, dass die Lehrer, als Individuum wie als Körper, nicht innerhalb derselben in unbewegliche Erstarrung versinken sollen. Es hat viel missliches, an kaum begonnenen Reformen wieder zu reformiren und sich so in eine überstürzende Bewegung zu versetzen, — allein Vorschläge und Ansichten sind eben noch nicht Reformen, und bewegen nur Gedanken, nicht Einrichtungen, und so mögen denn die nachfolgenden getrost auch an's Licht treten. Zudem sind unsere segensreichen Umgestaltungen des Unterrichtes, namentlich in der Naturgeschichte — wie es bei den gegebenen Persönlichkeiten und Zuständen nicht anders möglich ist — eigentlich noch sehr wenig in's Leben getreten, so dass abermalige Veränderungen nicht an ihnen, sondern immer nur an vormärzlichen Zuständen rütteln würden. Doch meine ich, wie gesagt, man möge auf einem völlig uncultivirten Felde, wie der naturgeschichtliche Unterricht an den Gymnasien bei uns es ist, immerhin erst versuchen, was beim Anbau in dieser Weise sich ihm abgewinnen lasse, ehe man zu neuer schreitet. Ist ja doch diese auch völlig neu, und mangelt ja den österreichischen Lehrern durchweg jede

Erfahrung in diesem Zweige des Unterrichtes überhaupt. Blind experimentiren taugt allerdings nichts, aber vor lauter Streiten und Theoretisiren über das anzustellende Experiment gar nicht dazu kommen, es zu vollführen, taugt noch weniger. Wir müssen nicht vergessen, dass wir erst der Experimentatoren, d. h. der Lehrer, bedürfen, bevor wir an's Experiment, an's Lehren, gehen können, dass sich also diese, die es nämlich schon wirklich sind oder nächstens werden, vorerst durch Theorie und Praxis bilden müssen.

Wie die Instruction S. 173 sehr richtig bemerkt, hat die wissenschaftliche Anordnung keine Geltung für das Untergymnasium, und sie ordnet daher den Beginn mit dem Thierreiche an, „nicht nur, weil diesem das Interesse für die Natur sich am sichersten zuwendet, sondern weil auch in ihm die charakteristischen Unterschiede am leichtesten aufzufassen sind.“ Dem stimmen nun auch viele der tüchtigsten Schulmänner Deutschlands bei. Doch halte ich damit den Streit, ob Botanik oder Zoologie im niederen Unterricht den Anfang machen solle, noch nicht für entschieden, und es zählt die Gegenpartei ebenfalls gewichtige Autoritäten, von denen ich beispielsweise nur El. Fries und Ratzeburg anführen will. Es ist richtig, dass das Interesse der Jugend (nicht die Aufmerksamkeit, die für beide fast gleich ist) sich den Thieren im allgemeinen mehr zuwendet, als den Pflanzen, obwohl nicht in einem so viel höheren Grade, als mehrere Pädagogen es behaupten, und die Instruction nach ihrer Ausdrucksweise ebenfalls anzunehmen scheint; — es ist ferner zum Theile richtig, dass bei jenen die charakteristischen Unterschiede leichter aufzufassen sind (wovon jedoch, wenn man dabei nicht die Oberabtheilungen allein in's Auge fasst, die Vögel z. B., die Schmetterlinge, theilweise die Hymenopteren und andere im Unterrichte eine wichtige Rolle spielende Thiergruppen eine sehr starke Ausnahme machen dürften); — es ist aber auch eben so richtig, dass der bunte Schmuck unserer Fluren und Auen das Kindergemüth lebhaft anlockt, und dass es — im Umfange des Unterrichtes — mit der Auffassung charakteristischer Merkmale kaum grössere Schwierigkeiten hat, als in der Zoologie, da die Einheit und der geringere Umfang, die der Botanik in der niederen Auffassung für's Untergymnasium zukommt, ziemlich ersetzt, was die Zoologie an leich-

terer Fassbarkeit und näherer Beziehung zum Menschen voraus hat. Der geringere Umfang ist dadurch gegeben, dass die Kryptogamie nur in höchst untergeordneter Stellung hier aufgenommen werden kann, indem, mit Ausnahme einiger Farrenkräuter und Moose, sowie der grösseren Pilze, von denen einige in den Unterricht gezogen werden, ohne beständige Anwendung einer sehr scharfen Lupe und sehr häufiger eines Mikroskopes gar nichts anzufangen ist. Doch entscheiden die eben angeführten Gründe nach meiner Ansicht nicht viel, weshalb denn auch die Meinungen darüber sehr getheilt sind. So viel ist richtig: das Thierreich zieht das Kind sehr an, und in dieser Rücksicht stände dem Beginne des Unterrichtes mit diesem nichts im Wege. Der Grund, dass es mehr Botaniker und Liebhaber der Botanik gebe, als Zoologen und Liebhaber der Zoologie, dass die ersteren gemeiniglich ihre Liebhaberei wissenschaftlicher betreiben, als die letzteren, dass die meisten Zoologen von Beruf ursprünglich mit der Botanik begonnen haben, will, in Bezug auf den Unterricht, wenig bedeuten. Diese Liebhaber und Fachmänner sind Erwachsene und nicht Kinder, und unter Kindern findet man viel mehrere, welche Thiere, d. h. Insecten und in Küstenländern allenfalls Conchylien, als solche, welche Pflanzen sammeln und sonst damit sich beschäftigen, was seinen Grund nicht allein in den leichter erfassbaren und beobachtbaren Lebensäusserungen, sondern auch wesentlich in der besseren und leichteren Conservation und der daher rührenden grösseren Schönheit der Gegenstände hat. Mehr Gewicht, aber hauptsächlich für's Obergymnasium, hat der Umstand, dass die botanische Literatur nach gewissen Richtungen hin mehr ausgebildet ist, indem dieser Umstand nicht nur dazu dient, dem Schüler durch Lehrbücher und Floren leichter und schneller zu eigener Thätigkeit zu verhelfen, sondern noch mehr deshalb, weil hierin der klarste Beweis liegt, wie schwer die Masse des Thierreiches zu bewältigen ist, wie denn auch allerdings die Fauna eines Bezirkes unserer Gegenden die Flora (mit Einschluss der Kryptogamen) wenigstens um das vierfache übertrifft. Für den wichtigsten Grund, der der Botanik als Eingangsdisciplin das Wort spricht, halte ich folgenden: Je neuer und ungeübter der Schüler, je weniger darf vorgelesen, erklärt und nachgeschrieben oder bloss im Bilde gewiesen, je mehr muss *in natura* gezeigt und gezeichnet

werden, je mehr muss er selbst sehen, untersuchen und beobachten lernen. Erst nachdem das Vorstellungsvermögen durch gesammelte Anschauungen Materiale für seine Thätigkeit gewonnen hat, kann ihm durch blosses Beschreiben oder Nennen, wenn es in manchen Fällen nicht zu vermeiden ist, etwas zugemuthet werden, ohne dass diese Zumuthung ihrer Unausführbarkeit halber sofort zu Abspannung und Widerwillen führt. Erst dann kann man auch selbständige häusliche Thätigkeit fordern und erwarten. Diese gründliche Uebung im Wahrnehmen, Untersuchen (versteht sich in der dem Schüler erreichbaren Weise) und Zeichnen ist aber nur am wirklichen Gegenstande möglich, und diesen kann man in der Zoologie nie so durchgängig und in so handlicher Weise dem Schüler darbieten, wie in der Botanik. Es muss dazu beim Unterrichte jeder ein Exemplar in den Händen haben — wie und wo kann das allezeit in der Zoologie geschehen? Zwanzig, fünfzig, hundert Exemplare kann man von vielen Pflanzen leicht herbeischaffen, noch leichter eben so viel und mehr Blätter, Blüten, Kapseln u. s. w. aus Feld und Wald, wo diese fern sind, aus einem Garten, endlich in der grössten Stadt selbst manches aus einem wenig betretenen Hofe, einem wüsten Platze, einer Allee oder Promenade oder vom Markte um wenige Groschen. Diess ist in der Zoologie nur mit manchen Insecten möglich, und mit diesen kann obendrein der *infimus tiro* nicht gut hantieren. Einen Pflanzentheil zeichnen ist wegen der so häufig vorkommenden flächenhaften Ausdehnung leicht, schwierig dagegen zumeist einen Theil eines Thieres, der obenein dann noch wenig Interesse hat, indem er allzusehr den Eindruck des vereinzelten, losgerissenen und unvollkommenen macht. Dieser Leichtigkeit des beständigen und in seinen Gränzen erschöpfenden Selbstbeobachtens wegen möchte ich der Botanik beinahe den Vorzug geben, obwohl bei ihr bei den meisten Knaben die so nützliche Sammellust wegen des entstellten und unschönen Aussehens des gesammelten wegfällt. Doch hierzu müsste die Naturgeschichte mit dem Sommersemester beginnen und also der ganze Lectionsplan umgeändert werden. Diess, nebst der sonstigen Streitigkeit des Vorzuges der Botanik, lässt mich diese Ansicht mehr als solche, denn als Vorschlag hinstellen und die Ordnung des Unterrichtes in der Hauptsache schlechtweg als gegeben annehmen.

Einige wollen die Zoologie mit der Entomologie beginnen. Diess geht an und ist vortheilhaft, wo Botanik vorangegangen ist. Wo die Zoologie den Anfang macht, sind wohl die Säugethiere das beste, nur dass es dabei leider fast lediglich beim Vorweisen von Abbildungen verbleiben muss. Unglücklicherweise fällt aber bei der getroffenen Anordnung die Entomologie, die für den Jugendunterricht so höchst geeignet ist, auch auf den Winter, wo es mit Beischaffung so wie Handlichkeit der Gegenstände wieder seine grossen Uebelstände und Schwierigkeiten hat, und wo die hier unentbehrlichen und sehr fruchtreichen Excursionen, bei denen alles Biologische — die interessanteste Partie — erst zur Anschauung und zum Verständnisse kommt, gänzlich wegfallen. Jedenfalls müsste, wenn es bei dieser Anordnung bleiben soll, um dieses auszugleichen, bei den botanischen Ausflügen die Entomologie möglichst mitbeachtet werden, was sich sehr leicht thun lässt.

Entschieden muss ich dagegen, um im voraus schon des Obergymnasiums zu erwähnen, selbst dort dem Beginnen mit der Mineralogie entgegentreten, „weil diess die Anordnung der Wissenschaft als System verlangt.“ Wenn es auch schon ausgemacht wäre, dass man in der wissenschaftlichen Anordnung mit der Mineralogie anfangen müsse, was ich geradezu leugnen möchte, so fordert doch das Obergymnasium neben wissenschaftlichen noch einen guten Theil pädagogische Rücksichten. Diese aber stehen einer solchen Anordnung ganz entgegen. Die Mineralogie ist, kurz gesagt, das trockenste aller naturhistorischen Studien; die todte Starrheit des Minerals zieht die Jugend nirgends an. Sie ist weiter auch das schwierigste, denn kein anderes erfordert selbst bei geringerem Umfange zum Verständnisse so viele Vorkenntnisse, so häufige Anwendung anderer Wissenschaften. Mathematik, Physik und Chemie sollten schon vorhanden sein. Ohne ein ziemlich gebildetes mathematisches Anschauungsvermögen ist gar nichts anzufangen, und es ist die in der 4. und 5. Classe gegebene Grundlage ohnediess gerade zur Noth hinreichend. Ohne chemisches Verständniss geht es ebenfalls nicht, selbst wenn man als strengster Mohsianer verfährt, denn dann wird die Anwendung auf die Bodenkunde bei den Gesteinen, das Hinweisen auf Gewinnung von Metallen und sonstigen nutzbaren Stoffen, kurz die Beziehung auf's

Leben zum grössten Theile unverständlich. Das Untersuchen durch den Schüler selbst, also seine eigene Thätigkeit, fällt fast gänzlich weg, denn weder chemische noch mathematische oder physikalische Merkmale wird er in den meisten Fällen auch unter Anleitung des Lehrers aufzusuchen im Stande sein; er verhält sich sohin fast lediglich passiv, aufnehmend, — ein übler Anfang, der leicht zur Gewohnheit wird. Zudem ist die formelle Bildung, die sie gibt — wohlverstanden für Gymnasialzwecke — insofern am wenigsten wichtig, als das, was sie dazu liefert, zum grössten Theil und reichlicher schon durch Mathematik, Chemie und Physik, besonders in den höheren Classen, geboten wird. Excursionen sind schwer, oft gar nicht möglich, nie so lohnend als botanische und zoologische. Dazu kommt noch der praktisch wichtige Umstand, dass trotz eigenen Willens und fremden Mahnens derjenige Gegenstand, mit welchem begonnen wird, in der Regel mehr Zeit zugetheilt bekommt, als der, welcher endet. Die Mineralogie aber kann sammt der Gesteinslehre am Gymnasium nur in sehr geringem Umfange vorgenommen werden, dazu hält ihr Vortrag, der geringen Selbstthätigkeit der Schüler wegen, wenig auf, so dass zwei Monate für sie weitaus genügen. Ihr mehr gönnen, hiesse die beiden andern umfangreichen Disciplinen unverhältnissmäſsig verkürzen. Darum stehe sie zuletzt, wo ihr nicht mehr als der gebührende Raum eingeräumt werden wird, und vor ihr die Zoologie und Botanik. Um dieser nicht die Sommerszeit zu verkürzen, steht, meines Bedünkens, gar nichts entgegen, gegen das Ende die Mineralogie n e b e n h e r zu lehren. In Bezug auf die Wissenschaft halte ich es für das Obergymnasium, wie für die Universität, für ganz g l e i c h g i l t i g, welches Reich zuerst vorgenommen wird. Der nächste unmittelbare Zusammenhang ist zwischen allen dreien für die Lehre sehr gering, besonders zwischen den beiden organischen einerseits und dem anorganischen andererseits, der weitere wird erst begriffen, wenn sie alle drei absolvirt sind. Ihn übersichtlich zum Verständnisse zu bringen, muss im Gymnasium für die 8. Classe vorbehalten bleiben. Man kann z. B. ein ganz guter Mineraloge von Fach sein, und gar nichts von Zoologie verstehen, und umgekehrt, wofür es Beispiele genug gibt, und man kann auch ganz gut Zoologie lehren, ohne ein Jota Botanik beim Schüler vorzufinden. Die vorhandenen Beziehungen gehen übrigens nach allen Seiten, indem überall hin

Wechselwirkungen stattfinden, und so müsste man, um sie stets allseitig aufzufassen, bei jeder der drei Wissenschaften immer die Kenntniss der beiden andern voraussetzen. Das geht nicht, und so muss man es eben dabei bewenden lassen, dass der Zusammenhang aller irdischen Erscheinungen und Wesen nicht immer in jedem Momente des einzelnen erfasst wird.

Ich möchte nun, mit Berücksichtigung auf das vorher gesagte, besonders um für einige Gegenstände die passende Jahreszeit und eine entsprechendere Zeitvertheilung zu gewinnen, und ohne den ganzen Lehrplan anzutasten, die Lehrcurse etwa folgendermafsen verschoben wissen:

I. Classe.	1. Semester.	Säugethiere.	
	2. „	Botanik, oder Entomologie.	
II. Classe.	1. „	Vögel, Amphibien, Fische.	
	2. „	Insecten, Crustaceen, Arachniden, oder Botanik.	
III. Classe.	1. „	1. Hälfte.	Schluss der Zoologie von den Arachniden abwärts.
		2. Hälfte.	Mineralogie.
	2. „	Wie im Lectionsplan.	

Ein ganzes Semester mit drei wöchentlichen Stunden für Mineralogie dünkt mich am Untergymnasium unverhältnissmäfsig viel, um so mehr, als daneben die für die Jugend so anziehende, überhaupt so formen- und erscheinungsreiche Entomologie sammt allen niedern Classen ebenfalls auf ein Semester, aber nur mit zwei wöchentlichen Stunden beschränkt ist. Den Insecten (im Linné'schen Sinne) sollte, nach meiner Meinung, durchaus ein ganzes Semester gegönnt sein. Was auf diese im Systeme folgt, kann genügend in einem halben Semester abgethan werden, da von hier an, mit der Einfachheit der Geschöpfe, die Schwierigkeiten eben so sehr wachsen, als das Interesse abnimmt. Die Mineralogie hat an der zweiten Hälfte des Semesters sicherlich weitaus genug.

Nun zur Behandlung der einzelnen Gegenstände. Die vorne gegebenen allgemeinen Andeutungen finden natürlich auch hier ihre volle Anwendung, doch muss noch manches speciel dem Gegenstande angepasst und daher besonders erörtert werden. Mit den Säugethieren wird der Unterricht eröffnet. Selten wird man etwas anderes als Bilder den Schülern vorzuführen haben, und

da gilt für alle Classen, was schon im allgemeinen gesagt ist. Von einem genaueren Eingehen in die Fuss- und Zahnbildung kann nicht die Rede sein; die erstere kann, wo man die Objecte *in natura* vor sich hat, etwas mehr berücksichtiget werden, da sie auch an den uns umgebenden Hausthieren mit Leichtigkeit wahrgenommen werden kann. Man hebe hier, wie überall, jedes beliebige Merkmal hervor, wenn es auffällig genug ist, oder vielmehr, man lasse es durch den Schüler selbst hervorheben, gleichviel ob es wissenschaftlichen Werth habe oder nicht. Er unterscheide, wie er kann und mag; erst wenn er überhaupt sich in geistige Bewegung versetzt, leite man ihn von seinem selbstgewählten, vielleicht falschen, vielleicht nur weiten Weg auf den wahren, kurzen, und lehre ihn ungenügende, unwichtige Merkmale mit stichhaltigeren, wichtigeren vertauschen, alles ohne zu sehr in's Dociren zu verfallen. Eine reichliche Berücksichtigung von Lebensart, Sitten, Instinct und Beziehung zur übrigen Natur, insbesondere zum Menschen, drängt sich von selbst auf. Die Terminologie kommt hier in gar keinen Betracht, da sie kaum ein halb Dutzend Wörter umfasst, die nicht aus dem Leben bekannt wären

Im zweiten Semester kommt nach meinem Vorschlage Botanik. Warum ich sie so weit als möglich vorgeschoben wissen will, ist schon erörtert. Sollte dieses Einschieben mitten in die Zoologie manchem gar zu unsystematisch und verwirrend erscheinen, so mögen die Insecten sammt den nächst verwandten Arachniden und Crustaceen hier eintreten. Diesen müsste, nach meiner früher begründeten Ansicht, jedoch d u r c h a u s der Sommer vorbehalten bleiben. Ohne Rücksicht auf die Anordnung der Gegenstände soll hier zuerst die Botanik besprochen werden. Bei dieser stellt sich zunächst das Bedürfniss einiger Kenntnisse in der Terminologie heraus. Ganz ohne diese bleibt alles Beschreiben des Lehrers, so wie die Versuche des Schülers darin ganz sinn- und fruchtloses Gerede. Das gelehrte Wort für diese (oft hypergelehrte) Disciplin möge an dieser Stelle niemand erschrecken. Man braucht sie nicht zu lehren, als ob man mit den Schülern D e c a n d o l l e's Prodromus oder E n d l i c h e r's Genera durchstudiren wollte. Sie lässt sich sehr vereinfachen und dadurch erleichtern, in mannigfaltige Verbindungen bringen und dadurch

angenehmer machen. Sie fällt von selbst mit der Morphologie oder Organographie, oder der Beschreibung und Benennung der einzelnen Pflanzenorgane zusammen Das Verfahren dabei wäre etwa folgendes. Der Lehrer bringt in der erforderlichen Anzahl einige Pflanzenarten in die Schule, an denen alle wichtigen Organe in hinreichender Grösse deutlich und in verschiedener Form ausgebildet sind, und fordert die Schüler zur Betrachtung derselben und zur Hervorhebung und Benennung dieser Theile auf. Das wird keine Schwierigkeiten machen. Blatt, Blume, Stengel, Wurzel wird jeder bald benennen. Hierauf folgen einige kleinere und schwierigere Pflanzen. Nachdem auch diese durchgemacht sind, leitet er ihre Aufmerksamkeit auf die Differenz der einzelnen gleichartigen Organe an den verschiedenen Pflanzen und verlangt das Auffassen und Benennen derselben. Die Verschiedenheiten werden wohl bald wahrgenommen werden, aber mit dem Beschreiben und Benennen wird es natürlich stocken. Der Schüler wird nun praktisch einsehen lernen, dass er ohne terminologische Kenntnisse die Beschreibung einer Pflanze weder verstehen, noch selbst machen könne, und indem ihm der Lehrer eine Blattform, z. B. die er vergebens in Worte zu fassen sich bemühte, mit einem Ausdrucke charakterisirt und benennt, wird er den Vortheil und die Unentbehrlichkeit der Formenkenntniss und Kunstsprache mit einem Male begreifen. So viel als möglich (überall geht es nicht an) soll aber der Schüler einsehen, warum zunächst er diess und jenes lerne. Bei jeder zu irgend einem Zwecke vorgewiesenen Pflanze wird ihr Name genannt, und nebenbei irgend eine oder die andere Merkwürdigkeit angeführt. Diese solchergestalt erworbenen rein empirischen Kenntnisse dienen weiterhin als sehr nützliche, ja unentbehrliche Anknüpfungspuncte. Nun wird zur eigentlichen Terminologie und Morphologie weiter gegangen. Blätter und Blüten nebst einigen Früchten ziehen beim gemeinen Manne wie beim Kinde die Aufmerksamkeit zuerst auf sich. Mit den Blättern beginnt man denn auch. Diess gewährt noch den Vortheil, dass man, wenn die freie Natur, oder ein Garten dieselben noch nicht genügend liefert, bei ihrer zu allermeist nur flächenhaften Ausdehnung fast eben so gut Abbildungen*), oder Modelle aus Kartenpapier substituiren und

*) Z. B. Lüben's Pflanzensorgane.

dabei die bessere Jahreszeit etwas näher kommen lassen kann. Die Blätter (und jeweilig die ganze Pflanze, um ihre Stellung, Anheftung etc. ersichtlich zu machen) werden nun in solcher Auswahl vorgelegt, dass sich ungezwungen die Sonderung in Gruppen ergibt; also erst z. B. einfache und zusammengesetzte, und nachdem dieser Unterschied von den Schülern aufgefasst ist, einfache in so viel Arten, als man überhaupt vornehmen will, deren natürlich nur wenige sein dürfen. Da gruppirt man wieder einige mit getheilter und einige mit ungetheilter Blattfläche, ganzrandige und nichtganzrandige, ohne jedoch immer diese Gruppirungen mit Namen und Definition dem Gedächtnisse des Schülers aufbürden zu wollen, sondern oft nur die Form vereinzelt auffassend. Hierbei nimmt man, wie überall, den Schüler recht in Anspruch, und lässt ihn in der Schule in sein Heft, mitunter auch an der Tafel, oder als Aufgabe für's Haus die leicht zu erfassenden Formen fleissig abzeichnen und den Namen der Form und der Pflanze, von der das Blatt kommt, daneben schreiben. Bei der Zeichnung ist hauptsächlich nur darauf zu sehen, dass sie das charakteristische auffasse, weit weniger, dass sie zierlich und nett sei. Die blattartigen Nebenorgane werden dabei mit vorgenommen. Von der Wurzel wird wenig zu sagen sein, bei weitem mehr vom Stengel, wo man namentlich den Holzstamm in's Auge fasst, und ihn dem Schüler deutlich macht. Umfang oder Durchschnitt, Richtung, Verästelung sind schnell und ohne Schwierigkeit abgethan, nicht so leicht wird es mit Wurzelstocke, Zwiebel und Knollen gehen, wo falsche mitgebrachte Ansichten zu bekämpfen und stark veränderte Formen klar zu machen sind. Nun kommen die Blüten dran. Diese sind nicht ohne Schwierigkeit. Man beginnt wieder damit, den Schüler die einzelnen Theile derselben an verschiedenen Pflanzen selbst auffinden und unterscheiden zu lassen, und gibt dann die Erklärung aller Theile, besonders der Befruchtungsorgane an einer grossen Blume, z. B. einer Tulpe, Schneeglöckchen, Kaiserkrone u. dgl. Beiläufig gesagt, mag man dabei die Benennung „weibliche und männliche Organe“ vermeiden. Eben so macht man es mit den Früchten, wo allerdings bei den häufigsten, aber gerade auch dem Schüler aus dem Leben schon geläufigsten, man seine Zuflucht der Jahreszeit halber wird zu Abbildungen nehmen müssen. Alle seltenen, vollends alle bei nicht

einheimischen Gewächsen vorkommenden Formen bleiben schon an sich ganz ausgeschlossen. Ueberhaupt vermeide man ja alles Streben nach systematischer Vollständigkeit und alle pedantische Genauigkeit, und suche durch das auch ausserdem so nützliche Zeichnen, durch fortwährende Selbstthätigkeit des Schülers, durch steten Bezug auf schon erworbene Kenntnisse, allseitiges Vergleichen und Einstreuen interessanter Angaben über die Pflanze selbst die Sache so anziehend als möglich zu machen. Was hier versäumt und ausgelassen wurde, wird bei den einzelnen Pflanzen später gelegentlich nachgetragen. Namentlich gilt diess für alle nicht ganz häufigen Formen. Nicht mehr soll erreicht werden, als dass bei einer gleichzeitigen Schärfung des Auffassens der Schüler in den Stand gesetzt werde, die keineswegs streng wissenschaftliche Beschreibung des Lehrers und des Schulbuches zu verstehen, und später wenigstens eine nothdürftige Beschreibung selbst versuchen zu können. Das Verstehen einer Beschreibung aber ist unerlässlich, denn sonst ist vorzüglich das Buch umsonst da, und alle Angaben über Nutzen, Schaden und sonstige Eigenschaften schweben ohne fixen Gegenstand geradezu in der Luft. Nachdem diese Quasi-Terminologie abgethan ist, gehe man zur Systematik und Diagnostik, wenn ich es so nennen darf, über, d. h. man nimmt die einzelnen Pflanzen, welche eine Berücksichtigung verdienen, nach einander in systematischer Ordnung vor, ohne jedoch diese gerade dem Schüler überall klar zum Bewusstsein zu bringen, sondern indem man sie nur zuweilen in den allgemeinsten und schärfsten Umrissen andeutet. Dabei wird immerwährend der Schüler aufgefordert, die unterscheidenden Merkmale der einzelnen Pflanzen aufzufassen, in Worten oder auch mit der Kreide an der Tafel in Umrissen wiederzugeben, und innerhalb vom Lehrer gesteckter Gränzen dieselben mit dem Buche oder dem Schulhefte in der Hand aufzufinden, zu bestimmen. Hierzu müssen nur sehr leicht erkennbare, auch mitunter schon aus dem Leben bekannte Arten gewählt, und der Kreis, innerhalb dessen die Pflanze aufgefunden werden soll, klein und bestimmt vom Lehrer umschrieben werden. Man legt ihm z. B., nachdem ihm beiläufig erörtert worden, was eine Gattung sei, und er die Nomenclatur kennen gelernt hat, eine weisse und eine Feuerlilie *(Lil. bulbiferum)*, eine gemeine und eine rothrandige Narcisse *(Narc. Pseudonarcis-*

sus und *poeticus*) und eine Tulpe vor, fragt ihn nun, nachdem man sich überzeugt, dass er die Pflanzen nicht schon von Haus aus genau kennt und zu nennen weiss, welche er als zusammengehörig betrachte, und heisst ihn endlich, nachdem er, allenfalls mit einiger Beihilfe, die Arten einer Gattung zusammengestellt hat, diese nach der Beschreibung im Buche auffinden und benennen. Jeder derartige gelungene Versuch erfüllt ihn mit stolzer Freude und lebhaftem Eifer.

Es drängt sich nun die Frage auf, nach welchem Systeme sollen die Pflanzen aneinander gereiht werden, nach dem künstlichen, Linné'schen, oder nach dem natürlichen? Es wird ohne Zweifel nicht wenig Befremden und Widerspruch von vielen Seiten her erregen, wenn ich unbedingt dem natürlichen das Wort rede. Ich hoffe jedoch genügende Gründe dafür vorbringen zu können. Ich muss noch einmal im Einklange mit der Instruction darauf hinweisen, dass ein Vortrag der Naturgeschichte in systematischer Ordnung am Untergymnasium nicht eine Ein- und Uebersicht in das System zum Zwecke haben kann und soll, sondern dass durch das systematische Aneinanderreihen der Schüler nur halb unbewusst und instinctmäfsig verwandte Gegenstände miteinander soll verknüpfen lernen, weil sie ihm nebeneinander vorgeführt worden, wobei natürlich nicht ausgeschlossen bleibt, ihm hier und da einige fassliche Andeutungen über den Zusammenhang derselben zu geben. Es muss ihm — man erlaube mir den Ausdruck — etwas von einem Systeme träumen. Das Obergymnasium muss diesen Traum erst zum klaren Bewusstsein machen. Das Linné'sche System wird gewöhnlich als sehr leicht fasslich und anwendbar für Anfänger dringendst empfohlen. Leicht fasslich ist es allerdings; — was wäre wohl verständlicher, als so viel Staubfäden, so gestellt, so lang, so viel Griffel u. s. w. bestimmen die so und so vielte Classe und Ordnung! Aber es ist gar kein System, sofern man unter diesem Namen eine nach der Aehnlichkeit der Gesammtorganisation der Naturkörper getroffene, organisch zusammenhangende Anordnung versteht, sondern ein Fachwerk, in das sich, ohne Rücksicht auf natürliche Verwandtschaft, die chaotische Masse bequem zur Wiederauffindung des einzelnen unterbringen lässt. Um dem Schüler eine Vorahnung eines Systemes im eben besprochenen Sinne beizubringen, taugt es daher nicht, weil es eigentlich geradezu der

Gegensatz davon ist, wohl aber wird es ihm die beste Hilfe leisten, zu einer Pflanze den systemat. Namen aufzufinden, diese also in irgend ein Fach einzuschieben, sich Ordnung zu machen unter den ihm vorkommenden Gegenständen. Damit es aber dazu anwendbar sei, muss er im Stande sein, die Pflanze auf die diesem Systeme zum Grunde liegenden Kennzeichen zu untersuchen. Damit wird es aber bei Untergymnasiasten der 1. oder 2. Classe, nach einem etwa viermonatlichen botanischen Cursus, ziemlich misslich aussehen. An einer Tulpe, Glockenblume, Dotterblume (*Caltha palustris*) u. dgl. m. ist's freilich leicht, und selbst der schwächste Schüler wird damit fertig werden, aber man gebe ihm einmal eine Graminee, eine Orchidee, einen Syngenesisten, einen Gänsefuss (*Chenopodium*) und viele andere in die Hand, und man wird sehen, wie weit selbst der beste damit kommen wird. Von den Schwierigkeiten, die selbst für einen geübteren Linnéaner durch das Schwanken in der Zahl und Verwachsung der Befruchtungsorgane, in der Trennung der Geschlechter und dergleichen Hindernisse entstehen, will ich gar nicht reden. Der Schüler hat dann 30 oder 40 Pflanzen, die er in 8 oder 10 Classen unterzubringen vermag — die übrigen liegen als eine wüste verworrene Masse vor ihm da. Zu was dient aber eine Eintheilung, deren einziger Zweck, eine bestimmte beliebige Ordnung, nicht erreicht wird, sondern durch die gerade das Gegentheil, Unordnung entsteht? Erwachseneren, geübteren Schülern, die einer etwas schwierigeren Untersuchung eines Naturkörpers gewachsen sind, und schärfer zu unterscheiden vermögen, wird sie allerdings als ein vortreffliches Hilfsmittel zum zurechtfinden dienen, und daher am Obergymnasium seine volle Anwendung finden. Trotz alledem möge man es gegen das Ende des botanischen Cursus mit Beihilfe der Sandberger'schen Wandtafel den Schülern mit dem Beisatze erklären, dass es ihnen zur Auffindung der Pflanzennamen dienen solle, und dann seine Anwendung zum Bestimmen der nach dem natürlichen Systeme vorgetragenen Pflanzen mit ihnen versuchen, ohne dabei jedoch seine Anforderungen und Erwartungen zu hoch zu spannen. Hier wie überall kommt es übrigens darauf an, dass der Lehrer die Fähigkeiten seiner Classe kenne und wisse *„quid valeant humeri."* Der Unterschied zwischen den Schülern der verschiedenen Gymnasien

ist je nach den mannigfaltigen Localverhältnissen grösser, als man glaubt, und muss genau berücksichtiget werden.

Man spricht viel von der Schwierigkeit die natürlichen Familien zu charakterisiren. Wenn man alle 200 oder 300 Familien der neueren Autoren, oder auch nur die uugefähr 100 Familien der deutschen Flora nach ihren Kennzeichen an Eierstock, Eiweiss, Embryo, u. dgl. schildern will, dann ist allerdings auch der Obergymnasiast der höheren Classen noch nicht reif dazu, aber wenn man sich begnügt, die wichtigsten und best charakterisirten Familien zusammenzustellen, nach dem gesammten Habitus populär zu schildern, oder nur schlechtweg auf die Aehnlichkeit demonstrirend aufmerksam zu machen, so wird man auch bei 10—12-jährigen Knaben es dahin bringen, dass sie manche Pflanze als dahin gehörig erkennen, und auch eine, wenn selbst noch dunkle Vorstellung der Familie als solcher erhalten. Gewisse Familien fasst schon das Volk scharf auf, um so leichter wird es sein, sie dem Schüler hinzustellen. Was ist leichter begreiflich gemacht, als die Gramineen, Liliaceen, Coniferen, Amentaceen, Borragineen, Labiaten, Convolvulaceen, Umbelliferen, Compositen, Cruciferen, Leguminosen? Auch noch manche andere Familie ist bald aufgefasst. So kommt der Untergymnasiast mit mancher ziemlich klaren Vorstellung und mancher allerdings nur dunklen Ahnung auf's Obergymnasium, das bei dieser Vorbereitung leicht im Stande sein wird, ihn zur lichtvollen Einsicht zu bringen. Die Lemnaceen, Plumbagineen, Primulaceen, Oleaceen, Ericineen, Elatineen, Droseraceen, z. B. nebst mehreren anderen Familien wird man freilich den Knaben nicht charakterisiren können, und Lemna, Statice, Lysimachia, Fraxinus etc. treiben sich für ihn einstweilen unterkunftslos herum, allein theils sind viele Glieder derartiger Familien für unsere Zwecke ganz uninteressant, theils ist dem einmal nicht abzuhelfen, da es mit dem Linné'schen Systeme nicht besser geht. Auch ist der Schade nicht so gross, indem er im Obergymnasium bald gut gemacht wird; das geschieht freilich nicht, wenn der Schüler sofort vom Untergymnasium austritt, aber — noch einmal sei es wiederholt — systematische Naturgeschichte kann auf dem Untergymnasium nicht gelehrt werden, und was der Schüler halb geahnt, halb verstanden davon mitbe-

kommt, ist eine geschenkte Zugabe, die nicht geradezu verlangt werden kann.

Von Ausländern zeigt man im Bilde erklärend vor, was uns im Leben täglich als wichtiger Genuss- oder Handelsartikel vorkommt, z. B. Zuckerrohr, Kaffeebaum, Cacaobaum, Dattelpalme, Pfefferstrauch, Reis u. s. w. Zum Schlusse gibt man unter Vorweisung von Abbildungen und Anfertigung von Zeichnungen an der Tafel (ein Mikroskop dürfte selten einem Lehrer zu Gebote stehen) das allerwichtigste, fasslichste und täglich auffällig in die Erscheinung tretende von Anatomie und Physiologie, so wie einige Andeutungen über die Verbreitung der wichtigsten Culturgewächse, was einen guten Anknüpfungspunct an den geographischen Unterricht abgibt. Ueberall hüte man sich vor leeren Namen; was man gibt, gebe man mit verhältnissmäfsiger Ausführlichkeit.

Belässt man die Botanik an dem vom Lehrplan ihr angewiesenen Platze, so rückt, nach meinem Vorschlage, hier die Entomologie ein. Hier wäre mit den eigentlichen Insecten der Anfang zu machen, nicht mit den Crustaceen (die ja selbst in wissenschaftlichen Systemen häufig hinter jene zu stehen kommen), es müsste denn sein, dass das frühzeitige Beginnen des Semesters den Lehrer lieber nach diesen greifen liesse, weil ein paar Hauptrepräsentanten, der Flusskrebs und die Assel, auch im Winter zu haben sind. Die Reihe eröffnen bei den Insecten abermals die bekanntesten, die Käfer und Schmetterlinge. Zum Demonstriren nehme man, wo es irgend möglich ist, frische theils gespiesste, theils ungespiesste Insecten, denn trockene zerbrechen bei der geringsten Berührung. Sie dürfen aber nicht lebendig, oder gar lebendig gespiesst sein, um nicht das Gefühl der Kinder abzustumpfen und nebenbei noch zu allerhand Störung und Unfug Anlass zu geben. Obwohl man überall die grösseren auswählt und Kinder meist vortreffliche Augen haben, so wird es doch oft nicht ohne Lupe abgehen.

Hier müsste nach der ersten Stunde, in der man als blosse Anregung und Vorübung im Betrachten einige Käfer vorgezeigt, die Unterweisung im Gebrauche der Lupe folgen. Man halte diese Forderung nicht für zu hoch gespannt, — ich selbst lernte mit einer Lupe von schwacher Vergrösserung schon in meinem 7. Jahre bald recht fertig umgehen. Denjenigen Knaben, welche keine besitzen,

hilft die Schule aus, die deren ein halbes oder ganzes Dutzend besitzen muss *).

Der Schüler betrachtet die Insecten — zuerst stets mit freiem Auge — gibt an, was er sieht, und beschreibt es, wie er eben es kann. Der Lehrer hilft berichtigend nach, und gibt die wenigen meist leicht verständlichen Kunstausdrücke dazu an. Diese sind dem Schüler übrigens, wenn Botanik vorausgegangen ist, fast alle ganz geläufig. Sind die Haupttheile, die drei Leibesabschnitte, Flügel, Flüsse, Fühler, und bei Käfern allenfalls die Kiefer (*mandibulae*) unterschieden und betrachtet, so wird das Zeichnen der leichter darzustellenden Theile und des ganzen Käfers zu Hause und in der Schule versucht. Rosskäfer (*Geotr. stercorarius*), grosse Laufkäfer (*Carabus*, auch grössere *Pterostichi*, *Starpali*), Schwimmkäfer (*Dytiscus*) liefern schon im zeitigen Frühjahre gutes Materiale. Nun wird der Verwandlung erwähnt, und eine Maikäferlarve (Engerling) und eine Mehlwurm (Larve von *Tenebrio molitor*) u. dgl. sammt Puppe vorgezeigt. Dann werden die einzelnen Käfer vorgenommen, und beschreibend in beständiger Wechselrede von ihrer Lebensweise gesprochen.

Am besten folgen die Schmetterlinge, statt nach systematischer Ordnung die Aderflügler, oder auch diese aus Rücksicht auf das von der Jahreszeit gebotene oder versagte Materiale, da viele der wichtigsten Raupen und Schmetterlinge erst ziemlich spät erscheinen. Von letzteren sind schon sehr zeitig der Fuchs (*Vanessa polychloros*), das Citronenblatt (*Colias Rhamni*) und einige Spanner (*Geometra*) willkommene Beispiele. Puppen sind allezeit zu haben. Von Raupen müssen, obwohl sonst Larven für unsere Zwecke kein so specielles Interesse haben, doch einige der schädlichsten Arten genau vorgezeigt werden. Auch die Lebensart derselben wird näher erörtert, da in dieser Ordnung das vollkommene Insect in dieser Rücksicht fast nichts darbietet. Sind sie noch nicht erschienen, so dienen recht getreue Abbildungen besser als aufgeblasene Exemplare. Für die Zeichnenversuche sind Schmetterlinge vor allen geeignet. Von den Hymenopteren oder Aderflüglern sind Bienenarten, Hummeln,

*) Am besten sind solche mit zwei Gläsern, von denen der Anfänger zuerst nur eines gebraucht.

Holz-, Blatt-, Gall-, Raub- und Schlupfwespen und Ameisen überall in Menge aufzufinden, und es gibt von ihrer Lebensweise, die man nach ganzen Familien entwickelt, viel zu erzählen. Mücken (***Culex pipiens***), Schnacken (***Tipula***), Bremse (***Tabanus***), Raubfliege (***Asilus***), Schlammfliege (***Eristalis***), Blattlausfliege (***Syrphus***), Bissfliege oder Breme (***Oestrus***), einige Gemeinfliegen (***Musca***) und Pferdelaus (***Hippobosca***) von den Dipteren oder Zweiflüglern; Libellen, Florfliegen, Scorpionfliegen (***Panorpa***) und Wassermotten (***Phryganea***) von den Neuropteren oder Netzflüglern; Ohrenwurm, Schabe (***Blatta***), Maulwurfsgrille (***Grillotalpa***), Heimchen (***Acheta***) und einige Heuschreckenarten von den Orthopteren oder Gradflüglern; ***Pentatoma***, ***Lygæus***, ***Hydrometra***, ***Nepa***, ***Notonecta***, ***Cercopis***, einige Blattläuse (***Aphis***) nebst einem in- und einem ausländischem Coccus (***C. Cacti***) von den Hemipteren oder Halbflüglern bieten sich überall als wichtige Repräsentanten dar. Die Ordnung der Aptera oder Flügellosen kann man, wenn man gerade will (wie z. B. auch noch in dem verbreiteten Wiegmann'schen Handbuch der Zoologie geschehen ist), beibehalten. Hievon genügt der Zuckergast (***Lepisma***), der Springschwanz (***Podura***), Floh, Laus, Julus und Scolopendra. Dann geht man auf die Arachniden über, wo an dem nöthigen Materiale, das in einigen Spinnen, dem Bücherscorpion (***Chelifer***), Weberknecht (***Phalangium***), der Zecke (***Ixodes***), Käse- und Ackermilbe besteht, nirgends Mangel ist. Die Fresswerkzeuge können nur hie und da in Betracht genommen werden, z. B. bei einigen Käfern, Schmetterlingen, grossen Wanzen, dagegen bieten sich die Flügel als vortreffliches Ordnungskennzeichen dar. Die künstlichen Wohnungen und Producte der Insecten, wie Gallen, Hülsen, sogenannte Nester, Gespinnste etc. müssen überall gehörige Berücksichtigung finden, und die wichtigsten typischen gezeigt werden. Die Versuchung, zu viel zu geben, ist in dieser Classe gross. Die Auswahl muss daher mit Bedacht geschehen, und das Vorkommen in der Umgegend besonders berücksichtiget werden, so wie bei der Botanik wo auch die gemeinsten Gartenpflanzen Beachtung verdienen. Von Exoten wird nur sehr weniges erwähnt. Die Ringelwürmer sind von geringem Belange. Regenwurm und Blutegel genügen zur äusseren Betrachtung; eben so von den Entozoen etwa Spul- und Bandwurm. Aus den Mollusken genügt, die Conchylien ausgenommen, eine Abbildung von Octopus und Nauti-

lus. Diese müssen aber doch etwas stärker vertreten werden. Neben unserer Waldschnecke (*Arion*), Ackerschnecke (*Limax agrestis*), Sumpfschnecke (*Paludina*), verdienen auch noch die Porzellanschnecke (*Cypræa* — mehrere Arten zu Dosen, *C. moneta* als Geld) *Haliotis*, *Planorbis* und *Limnæus* in unseren Sümpfen Berücksichtigung, so wie von Muscheln die Auster, die Pilgermuschel (*Pecten*), die Teichmuschel (*Anodonta*), die Malermuschel (*Unio*), dann *Mytilus*, *Cardium* und *Pholas*. Von den Radiaten genügt ein *Echinus* und ein *Asterias*. Akalephen werden nur erwähnt, von Polypen einige Corallenstöcke, besonders die Edelcoralle gezeigt, die Infusorien ebenfalls nur erwähnt, und einige im Bilde gezeigt, ausser man hat ein Mikroskop, wo man den Kindern das unerhörte Schauspiel auf eine Stunde darbieten kann. Ueberhaupt ist bei den Thieren von den Insecten abwärts wenig mehr der Betrachtung der Schüler zugänglich, als das Gesammtbild, auf das allein hinzuweisen ist, da die Organe schon zu abweichend gestaltet und so zu sagen zu wenig ausgearbeitet sind, die Schwierigkeiten daher sehr gross werden. Vorurtheile gibt es besonders bei den Insecten viele und oft für das Leben wichtige zu beseitigen. An Excursionen darf es im entomologischen wie im botanischen Semester aus schon erwähnten Gründen ja nicht fehlen.

Nach meinem Vorschlage kommen nun die übrigen Wirbelthiere, Vögel, Fische und Amphibien. Dass die Vögel hier die Hauptrolle spielen, versteht sich von selbst, schon deshalb, weil sie die Jugend vorzüglich ansprechen. Die stummen, stupiden in der Tiefe der Fluten verborgenen Fische ziehen wenig an, etwas mehr noch die Amphibien, die aber meist nur durch Furcht und Abscheu interessiren, aber die Vögel sind aller Welt Lieblinge. Nestbau, Gesang, Zug, Mauser u. s. w. interessiren vielfach, der bemerkenswerthen Arten gibt es viele, die Beziehungen zu anderen Classen und Reichen und dadurch unmittelbar zum Menschen sind zahlreich. Auch hier läuft man leicht Gefahr zu viel zu thun und den Schüler zu überladen. Schnabel-, Fuss- und Flügelbau nebst der Entwickelung der Jungen liefern die Eintheilungsgründe. Leider sind diese Kennzeichen so wenig scharf und prägnant, dass sie selbst bei Fachmännern der Gegenstand beständigen Streites sind. Die meisten streng wissenschaftlichen Kennzeichen sind, wie bei anderen Classen, so auch besonders hier nicht passend und tauglich für den

Untergymnasiasten, doch sind sie manchmal nicht zu umgehen und auch brauchbar. Einige der auffälligsten Formen der hier berührten Organe, wie z. B. der hakige Schnabel der Raubvögel, die Schwimmfüsse, Wadbeine, Kletterfüsse etc. sind indess doch klar genug, um den Schüler darauf hinweisen zu können. Zumeist muss man sich jedoch an's Gefieder halten. Bei den Vögeln wäre insbesondere wünschenswerth, dass wenigstens einige Hauptrepräsentanten ausgestopft vorhanden wären, oder dass der Lehrer, wo er kann, einen todten Vogel mit in die Schule bringt, wozu sich immer ein oder das andere Mal Gelegenheit findet. Werke, in denen gute und treue Abbildungen von Vögeln sich vorfinden, sind obendrein wenig oder gar nicht billiger, als eine mäfsige Anzahl wirklicher Thiere. Nester dürften selten in natura zu Gebote stehen, aber abgebildet müssen einige gezeigt werden; auch einige Eier müssen vorkommen. Den Gesang oder Ruf, ein vortreffliches Kennzeichen, nachzuahmen, verträgt sich leider schwer mit der äusseren Würde des Lehrers, auch wenn er zufällig die Fertigkeit besässe. Auf Excursionen kann er darauf aufmerksam machen und zu den erschallenden Tönen den Vogel nennen und beschreiben, wozu freilich zweierlei gehört, einmal dass der Lehrer diese nicht häufige Kenntniss besitzt, und zweitens, dass man gerade vom Zufall begünstigt wird, auf den Vogel zu stossen. Da indessen so viele Vögel, mit Ausschluss weniger Familien, in Käfigen gehalten werden, so findet sich häufige Gelegenheit für den Schüler, Gestalt, Gesang und Sitten zu beobachten, worauf man ihn aber besonders aufmerksam machen muss. Bei dieser Classe ist besondere Veranlassung, zu thun, was man überall soll, nämlich: den Knaben Milde und Menschlichkeit gegen Thiere lehren, und ihm einprägen, wie das kleinste und unscheinbarste Wesen eben so gut Gottes Geschöpf ist, als er selbst, und wie es gleich ihm physischem und psychischem Schmerze zugänglich sei. Kinder sind oft grausam, aber zumeist nur aus Gedankenlosigkeit, also namentlich da, wo das stumme Wesen kein verständliches Zeichen seines Schmerzes von sich geben kann. Die Schule kann da mehr wirken, als alle Vereine gegen Thierquälerei. Auch bei der Botanik kann man das Kind lehren, die Natur achten und heilig halten, und nichts muthwillig schänden und zerstören. Das Capitel des Nutzens und Schadens ist hier sehr wichtig. Unter allen im un-

gezähmten Zustande lebenden Thieren sind neben den Insecten die Vögel, durch ihre enge Beziehung zu diesen und zum Pflanzenreiche, die wichtigsten. Die allermeisten sind uns mittelbar sehr nützlich (oder wenigstens durchaus nicht schädlich); für die vielen hierüber bestehenden von den ehemaligen Jagdgesetzen genährten oder vom blinden Eigennutz unterstützten Vorurtheile müssen Feld- und Forstwirthschaft mancher Gegenden hart büssen. Auch hier wird eindringliche Belehrung mehr nützen, als wohlgemeinte Verordnungen, die nirgends Gehör finden.

Bei den Amphibien sind die äusseren Kennzeichen glücklicherweise sehr auffällig. Nichts charakterisirt sich leichter, als die vier Ordnungen dieser Classe. Wenige Repräsentanten reichen hin, da unsere Fauna, selbst wenn wir ganz Europa mit einbegreifen, so arm ist; und diese wenigen Repräsentanten sind leicht zu haben, von Exoten genügt hier die Erwähnung von einer oder der anderen giftigen Schlange, von den Riesenschlangen, grossen Schildkröten und Crocodilen. Dagegen grassirt hier das Vorurtheil in vollem Mafse. Alles und jedes, was zu dieser Classe gehört, ist giftig! Diess muss bekämpft werden, aber dem Schüler schon aus praktischen Rücksichten, unsere eine oder einige wirklich giftige Schlangen genauestens gezeigt und auch das nöthigste über das Verhalten beim Schlangenbiss eingeprägt werden. Diess ist besonders wichtig für die, welche aus dem Untergymnasium austreten.

Die Fische bieten wieder in der Beschreibung manche Schwierigkeiten, allein die kleine Zahl der einheimischen, so wie überhaupt für den Unterricht wichtigen hilft aus der Verlegenheit. Die wichtigsten Organe sind leicht am Leben demonstrirt; mit dem Vorweisen auch der wenigen gemeinen Arten wird es oft schwer halten. Allein diess hat wenig zu bedeuten, da Abbildungen hier leicht genügen, und auch die wenigen im Leben uns begegnenden Arten, in jeder Gegend, wo sie häufiger vorkommen, gemeiniglich unter weit verbreiteten Trivialnamen wohl bekannt sind. Daher diese hier besonders angeführt werden müssen.

Es bleibt nun noch die Mineralogie übrig. Diese ist derjenige Theil der Naturgeschichte, mit dem auf dem Untergymnasium am wenigsten anzufangen ist. Weder chemische noch krystallographische Kennzeichen können hier in Anspruch genommen

werden, die Schmeckbarkeit (Löslichkeit in Wasser), Brennbarkeit und das Dasein von Krystallen überhaupt ausgenommen, bei denen nicht mehr erwähnt werden kann, als dass sie nach festen Regeln gebildet sind. Das specifische Gewicht betreffend, kann man in einigen Fällen höchstens auf die ganz auffälligen, durch das Gefühl unmittelbar wahrnehmbaren Unterschiede eingehen, obwohl sich die Sache selbst den Knaben allenfalls begreiflich machen lässt. Die Härte mag man nach der alten Methode durch Glas ritzen, Funken geben, vom Messer und dem Fingernagel gerizt werden ausdrücken. Die auffälligsten Glanz- und Farbenerscheinungen, nebst der rohesten Auffassung von Bruch und Structur — alles ohne Genauigkeit und Details — sind so ziemlich alles, was unmittelbar und leicht zugänglich ist. Selbst beobachten und untersuchen kann der Schüler äusserst wenig. Man muss sich so ziemlich damit begnügen, die allerwichtigsten Mineralien und einige wenige Gesteine, besonders der Umgebung, vorzuzeigen und dazu Namen und Gebrauch anzuführen, und diess zur Einprägung in das Gedächtniss einige Male zu wiederholen, so sehr die technische Wichtigkeit vieler Producte dieses Reiches zu mehrerem auffordert. Bei einer so beschränkten Auffassung der Kennzeichen ist von beiden Zwecken der Naturgeschichte von formeller Bildung und realer Kenntniss hier nicht viel zu erreichen. Man muss auf das geringste sich reduciren, um nicht bei mehrerem unverständlich und daher langweilig und abschreckend zu werden. An Sammellust fehlt dabei es bei vielen Schülern nicht, doch geht sehr selten einer weiter, als zum Zusammenschleppen einiger glänzender und schön gefärbter Stücklein, die bald alles weitere Interesse für ihn verlieren, da ihm ein weiteres selbständiges Vordringen im Wissen fast unmöglich wird, und die Leblosigkeit nicht lange anzieht. Ich selbst kann als Beispiel dienen. Von aussen angeregt, fieng ich an Mineralien zu sammeln, und acquirirte durch Geschenke, die man eigentlich nicht mir, sondern meinen Eltern machte, manches wirklich werthvolle und schöne bunte, flimmernde Stück, wie es wohl sehr selten in eines Knaben Besitz kommt, aber das half wenig; stumm und unverständlich lagen die Dinge vor mir, obwohl ich zu allen die Namen wusste und sogar ihre Gewinnung und Aufbereitung in Berg- und Hüttenwerken zu sehen bekam, und trotz allen Aneiferns verliess ich meine Mineralien nach wenig Jahren, und wandte mich zunächst zu den Pflanzen,

obwohl sie mir mehr Mühe machten, und meine Lust am Sammeln und Besitzen viel weniger befriedigt wurde. Später ging ich endlich auf die Thiere über.

Olmütz, im April 1851.

Dr. H. M. Schmidt.

(Der Schluss folgt im nächsten Hefte.)

Gedanken über die deutschen Aufsätze.

Das Gewicht der Aufgabe, die auf den Schultern des Lehrers der deutschen Sprache, besonders am Obergymnasium, ruht, besteht nicht zum geringsten Theile in den schriftlichen Arbeiten. Haben die schriftlichen Arbeiten in fremden Sprachen stilistische Fertigkeit im engeren Sinne zum Hauptaugenmerke, so bezwecken jene auch Denk- und Redefertigkeit oder die Kunst des Stiles in weiterer Bedeutung. Der Schüler des Obergymnasiums soll nicht erst correct schreiben lernen; dieses Bedürfniss ist der Hauptsache nach bereits durch das Untergymnasium befriedigt: die Aufsätze in der Muttersprache sollen ihn dahin führen, dass er, ohne in langen Stunden das magere Feld einer unfruchtbaren Theorie zu durchpflügen, über jedes Thema, das innerhalb des Kreises seiner Gedanken und Empfindungen liegt, dem Inhalt und der Form nach entsprechend sich äussere. Dadurch ist dem Lehrer ein weites und schönes Feld eröffnet, ein Feld, das einer kundigen und liebevollen Leitung manche Schätze verspricht, aber auch ein Feld, dessen Cultur Zeit und Mühe beständig in Anspruch nimmt. Die Schwierigkeit dieser Aufgabe liegt nicht bloss in dem Umfange, in welchem sie so viele Kräfte des Menschen bei Lehrer und Schüler beschäftigt, sie liegt auch darin, dass sich kein bestimmter Weg Schritt für Schritt vorzeichnen lässt; wenn irgendwo, ist hier die Persönlichkeit des Lehrers mafsgebend. Es fehlt zwar nicht an Theorieen des Stils, aber eben die zweckmäfsige Anwendung derselben ist das Geheimniss, das sich nicht mittheilen und ablernen, das sich nur ablauschen lässt von dem, welcher lauschen kann und will. Es gibt auch praktische Anleitungen, Aufgabensammlungen, die aber, wenn sie anders Werth haben, nur denjenigen Lehrern Nutzen schaffen, welche eben so gut als die Verfasser derselben es verstehen, sich in ihre Schüler, möchte ich sagen, zu versenken. Freilich dürfte es scheinen,

als hielte ich mit dem gesagten den Andeutungen, die ich über den fraglichen Gegenstand geben will, im voraus die Leichenrede; doch sie sind weder blosse Theorie, noch das, was man gewöhnlich praktische Anleitungen nennt: sie sind nur Bemerkungen, die ich mir in meiner kleinen Sphäre gesammelt habe, Bemerkungen, zu denen ich auf dem dornenvollen Wege der eigenen Erfahrung, manchmal erst — ich scheue nicht vor dem Geständnisse zurück — auf Um- und Abwegen gelangt bin. Sind sie auch nicht überraschend, haben sie doch eins für sich: sie sind auf dem Boden der Schule erwachsen. Sie beziehen sich auf die Wahl der Themate, auf die vorläufige Besprechung derselben, auf Correctur und Kritik.

Wenn es um die Wahl der Themate sich handelt, wird mit Recht der leitende Grundsatz aufgestellt: der Lehrer wähle ein Thema, das innerhalb des geistigen Gesichtskreises der Schüler liegt. So wahr es ist, dass nur dasjenige Thema angemessen sei, das innerhalb dieses Kreises sich bewegt, so wahr ist es auch, dass es oft schwer sei, diesen Grundsatz in jedem concreten Falle richtig anzuwenden; denn nicht immer wird es auf den ersten Blick klar, wie weit die geistige Reife der Schüler gediehen sei. Ich will daher obigen Satz nur mehr im besonderen ausdrücken, wenn ich sage: das Thema liege innerhalb des Kreises dessen, was der Schüler selbst erlebt und erfahren, gedacht und gefühlt, oder was er, bei geschickter Behandlung der Lectüre, anderen nacherlebt und nachempfunden hat. Mit anderen Worten: diejenigen Themate sind am angemessensten, welche so viel als möglich aus dem Leben und der Lectüre der Jugend genommen werden. Ich glaube nichts zu wagen, wenn ich behaupte, dass eine solche Wahl mancherlei Vortheile schaffe. Die Unmittelbarkeit, die geistige Frische, welche in diesem Falle aus den Aufsätzen der meisten Schüler, mehr oder weniger, weht, ist schon an sich erquickend, wie alles Leben es ist. Ihre geistigen Kräfte, auf eine naturgemäfse Art angeregt, werden mit Lust in diesem Kreise wirken und schaffen, und der Lust geht ja auch der Erfolg auf dem Fusse nach. Ja, die wohlthätige Wirkung wird hinaus über die Schule — in's Leben reichen: solche Jünglinge werden, auch als Männer, von farbloser Flachheit sich bewahren, die nur zu oft daraus ensteht, dass junge Leute genöthigt werden, ein langes und breites über

Dinge zu schwätzen, die mit dem Leben der Jugend, ihren Gedanken und Gefühlen in keiner Verbindung stehen. Selbst, was das sittliche Moment betrifft, hat eine solche Wahl ihre Bedeutung: Wahrhaftigkeit ist der Schutzengel der Sittlichkeit. Werden aber die Schüler, denen man Aufsätze abzwingt, die dem jugendlichen Leben völlig fremd sind, nicht methodisch von der Wahrhaftigkeit abgezogen? Muss nicht der Jüngling, indem er einen solchen Aufsatz verfertigt, sich so unbehaglich fühlen, wie ein Mensch, dem man eine Zwangsjacke angelegt hat? Wird nicht hiedurch die naturgemäfse Entwickelung des sittlichen Gefühles gestört und gehemmt? Der Lehrer wähle also die Themate vorzüglich aus den Erlebnissen seiner Schüler: gewisse Erlebnisse haben ja alle gemein; es nimmt auch selten ein Jahr irgendwo Abschied, ohne dieses oder jenes Ereigniss zu bringen, dessen Darstellung der Jugend um so mehr zusagt, als dadurch gleichsam eine Vermittelung zwischen Leben und Schule herbeigeführt wird. Er lasse die Schüler das unendlich mannigfaltige Leben der Natur in seinen verschiedenen Aeusserungen beobachten und auffassen, gewöhne sie vor allem ihren Blick auf das Naheliegende und Unscheinbare zu richten, auf das, woran aufgeblasener Dünkel, dem nur das Ferne und Massenhafte behagt, so oft in stumpfer Ahnungslosigkeit vorüber geht. Der Schüler lerne die Sprache verstehen, die seine heimatlichen Thäler mit ihren Blumen und Kräutern reden, und beobachte auch die Physiognomie des winzigen Sandkornes. Je besonderer das Thema ist, desto angemessener ist es. Dabei hüte sich aber der Lehrer, zu sehr auf sinnige oder fühlende Naturbetrachtung zu dringen. Phantasie und Gemüth sind bei den Schülern einer Classe, nach Lebenstufe und Individualität, zu ungleich entwickelt, als dass man, auch nur annäherungsweise, diejenige Gleichmäfsigkeit annehmen dürfte, die doch eine Schulaufgabe voraussetzt. Wird daher eine solche Anschauung der Natur erzwungen, so wuchern Sentimentalität und mit ihr geistiges Vornehmthun und Gefühlsheuchelei üppig auf, und entziehen, wie neidische Schlingpflanzen, dem jugendlichen Geiste den Nahrungssaft gesunder Bildung. Der Schüler lerne nur das frisch und warm auffassen, was vor seine eigenen leiblichen Sinne gekommen, lerne beobachten, vergleichen und unterscheiden, lerne auch im Kleinen das Grosse erkennen, und er wird bald

das Leben der Natur mit hellem und innigem Auge betrachten, und unter der unscheinbaren Hülle reichen Sinn ahnen und finden. Hieraus mag jedermann abnehmen, was von den Aufgaben zu halten sei, welche dem Jüngling anbefehlen, bei Betrachtung gewisser Naturgegenstände oder derlei Erscheinungen ein Schock Gefühle auszuschütteln. Hat er sich an das gewöhnt, was ich oben bemerkt habe, so werden die in diesen Kreis gehörigen Aufsätze ohne künstliche Wärmeleitungen, lebendig und warm werden, und von jener anbefohlenen Wärme sich unterscheiden, wie der freie muntere Sonnenstrahl von der dumpfen, beengenden Zimmerhitze. Eben so wenig aber entsprechen dem Leben der Jugend solche Aufsätze, die ganz in das Reich der Reflexion sich zurückziehen: die Jugend will einmal das frische, wahrhaftige Leben, und scheut vor der bleichen, wesenlosen Abstraction zurück. Man bringe daher, wenn man Themate dieser Art wählt, sie wenigstens mit ihrem Leben oder mit dem Naturleben in Zusammenhang, und gebe selben dadurch die Besonderheit, die allein im Stande ist, die Jugend zu erregen und zu fesseln. Noch weniger aber bringe ich es über mein Gewissen, moralisirende Aufsätze zu billigen. Es ist Thorheit, zu wähnen, dass solche Aufsätze der Willensrichtung des Jünglinges förderlich seien. Moralische Schönrednerei und Moralität sind nicht identisch; nur zu oft sitzt demjenigen, der beständig Moral im Munde führt, der Schalk im Herzen. Der Jüngling würde durch solche Aufsätze nach und nach sich die Meinung bilden, das Wesen der Sittlichkeit bestehe in moralischen Tiraden, und er könnte seiner Pflichten sich entledigt glauben, wenn er in wässerigem Tone darüber geschwätzt hat. Wie kann man überhaupt der Jugend zumuthen, dass sie Moral predige? das hiesse das Wesen der Jugend verkennen, deren schönster Reiz die Unschuld ist, die darin besteht, gut zu sein, ohne selbst es zu wissen. Auch poetische Arbeiten passen nach meiner Ueberzeugung nicht für die Schule. Allerdings kann der Lehrer bei gewissen Thematen aufmerksam machen, dass sie mehr als andere zur poetischen Darstellung sich eignen, die Gründe entwickeln, und andeuten, welche Gestaltung dann auch an dem Stoffe noch vorgehen müsste, es den Schülern, welche Lust und Liebe haben, freistellen, auch die poetische Bearbeitung zu versuchen; aber weiter sollte in dieser Hinsicht seine Wirk-

samkeit in der Schule auch nicht sich erstrecken. Zur Poesie zwingen ist die schrecklichste der geistigen Torturen. Wer weiss nicht aus seinen Schuljahren von sich oder von anderen, mit welchem Grauen man den Professor das poetische Thema dictiren hörte, wie da die Mehrzahl der Schüler weder auf Inhalt noch auf sprachgerechte Form achtete, an den Worten, die ihnen, weiss Gott aus welchen Gründen, poetisch vorkamen, bog und schob, bis sie in einen holperigen, polternden Hexameter sich zwängten, der Reime bei anderen Metren nicht zu gedenken, dieser mit jeder Zeile wiederkehrenden Schrecken, die selbst den mannhaftesten Gymnasiasten manchmal zur Verzweiflung brachten! Poesieen, die freiesten Schöpfungen des Menschengeistes, gehören nicht in die Sphäre von Schulaufsätzen. Etwas anderes ist es, einen Schüler, an dem man poetische Begabung wahrnimmt, anzuregen, fortzuleiten; das wird jeder Lehrer thun, der sein Geschäft nicht handwerksmäfsig betreibt, aber ausser der Schule. Der grössere Zeitaufwand, dessen er hiezu benöthiget, wird ihm reichlich ersetzt; die Poesie ist ja eine Fee, und weiss ihre Gönner zu belohnen.

Ausser dem Leben der Jugend steht dem Lehrer zur Wahl seiner Themate auch die Lectüre derselben offen; er greife nur mit prüfender Hand hinein, und mancher glückliche Fang wird den gewandten Sucher erfreuen. Ist die Lectüre von dem Lehrer so behandelt worden, dass der Schüler selbe sich geistig angeeignet hat, dass sie gleichsam in sein Fleisch und Blut übergegangen ist, so ist sie ja auch sein Erlebniss, und die in ihr enthaltenen Gedanken und Empfindungen sind die seinigen geworden. Vor allem wird der Lehrer, wenn er die Lectüre zu diesem Zwecke benützt, die deutsche berücksichtigen, nicht etwa, um ihr vor den Schülern eine Art Adelsbrief auszustellen, sondern aus dem einfachen Grunde, weil nichts so hell erkannt und innig gefühlt wird als das heimische. Ovid's:

nescio, qua natale solum dulcedine cunctos
ducit — — — — — — — — — —»

gilt nicht bloss von den heimatlichen Gefilden, sondern auch von der heimatlichen Literatur. Welche reiche Wahl erschliesst sich aber auch dem gewandten Lehrer in ihren Zaubergärten! Ich nehme nur das Nibelungenlied zur Hand, auch deshalb, um die Einwendungen zu

widerlegen, die man gegen die mittelhochdeutsche Lectüre von der Seite vorbringt, dass sie auf die schriftlichen Arbeiten der Schüler nicht so anregend wirke. Diese Einwendungen, auf ihr rechtes Maſs zurückgeführt, beschränken sich darauf, dass die fragliche Lectüre den Stil im engeren Sinne nicht so bilde, als die unserer neueren Meisterwerke. Aber meines Erachtens bleibt selbst der Stil im engeren Sinne nicht ohne günstige Anregungen. Die grössere Sinnlichkeit, die helle Durchsichtigkeit des Ausdruckes, deren die deutsche Sprache in jenen Zeiten genoss, wirkt wohlthätig auf den Stil zurück, und flösst ihm frischeres Leben ein. Es verhält sich ja mit der Schriftsprache wie mit der Kunstpoesie. Soll sie nicht ganz erstarren, so muss sie aus dem lebendigen Borne der Volkssprache schöpfen. Aber eine solche edle Volkssprache tönt uns aus dem Nibelungenliede entgegen, und eben unser Volksdialekt ist es, der noch unter allen das meiste aus dieser zurückbehalten hat. So bahnt die Lectüre des Nibelungenliedes die Vermittelung an zwischen der hoch gebildeten vergeistigten Schriftsprache und zwischen der roheren aber sinnlich kräftigen Volkssprache. Wirkt die genannte Lectüre schon auf die Bildung des Stiles im engeren Sinne, wenigstens in einer Hinsicht, förderlich ein, so lässt sich diess um so mehr von ihrem Einfluss auf die geistige Bildung im allgemeinen behaupten. Ich will von allem anderen schweigen, auch nicht nachweisen, wie wohlthätig schon die innere Sicherheit und Ruhe, die innere Befriedigtheit wirke, die jenes herrliche Lied durchweht, in einer Zeit wirke, die nur zu oft zwischen Leben, Wissen und Glauben unversöhnlichen Zwiespalt erblicken lässt: ich will nur zeigen, dass auch ihm fruchtbare und zahlreiche Themate sich abgewinnen lassen. Bekanntlich sind die Charakterzeichnungen desselben kraftvoll und lebendig; der Lehrer lasse nur von den Schülern die bedeutenden Reden und Handlungen der Hauptpersonen bemerken, die denselben zu Grunde liegenden geistigen Eigenthümlichkeiten aufsuchen und in ein lebendiges Bild zusammenstellen. Solche Arbeiten sind anziehend und befruchtend. Der Schüler freut sich selbst, wenn ihm, so zu sagen unter der Hand, das Bild Hagen's immer gewaltiger, immer riesiger anwächst, und in das mächtige Grauen, das der schreckliche Mann um sich hüllt, nur einzelne Strahlen einer einst menschlichen, vielleicht edlen Persönlichkeit erhellend einfallen. Durch solche Arbeiten wird ferner nicht bloss das Verständniss der

Lectüre ergänzt und erhöht; sie leiten, was sehr wichtig ist, den Schüler auch an, die Erscheinungen nicht in ihren zerstreuten oft widerstrebenden Einzelheiten, sondern in ihrer einigen Totalität aufzufassen. Oder der Schüler versuche das Leben unserer frohkräftigen Vorfahren von einzelnen Seiten darzustellen; das Nibelungenlied bietet ihm hiezu Stoff in Hülle und Fülle: deutsches Leben im Mittelalter spiegelt aus ihm glänzender und reiner entgegen, als aus den Schattenbildern von zehn Geschichtswerken. Der Lehrer kann auch einzelne Momente der Handlung von den Schülern als Stoffe selbständiger Erzählungen benützen lassen, solcher, wie etwa der Schüler sie geben würde, hätte er einen jüngeren Genossen oder Bruder zum Zuhörer. Auch die Vergleichung geschichtlicher und sagenhafter Persönlichkeiten, die Vergleichung einzelner Scenen, gewisser Ideen des deutschen Volksepos mit denen des griechischen liefern Stoff zu anregenden Aufgaben. In ähnlicher Weise lässt auch die Lectüre aus den fremden, besonders aus den alten Sprachen sich benützen. Die Ilias, die griechischen Tragiker geben dem Lehrer reiches Materiale zu Aufgaben. Der Schüler tritt auch erst dann in das volle, geistige Besitzrecht des gelesenen ein, wenn er damit selbständig, schöpferisch walten und schalten kann. Auch die Fächer der Naturkunde stellen dem Lehrer ihr Aufgaben-Contingent. Der Schüler lasse Naturgegenstände und Naturerscheinungen, besonders heimische und unscheinbare, selbst ihr Leben erzählen: er gewinnt, ausser dem ersten und nächsten Zwecke auch diess, dass er Herr seines Wissens wird, indem er es in jede beliebige Form zu wandeln versteht. Ich schliesse diese Andeutungen mit der wiederholten Bemerkung, dass der Lehrer bei der Wahl seiner Themate der Lectüre und dem Unterrichtsstoffe gehörige Rücksicht widme. Ich wiederhole es: erst dadurch, dass der Schüler das gelesene und gelernte gleichsam aus sich selbst wieder erzeugt und in freier Form zu Tage fördert, wird es wahrhaft sein, Geist von seinem Geiste.

Doch mit der Wahl des Thema's ist nur der eine und erste, wenn auch der schwierigste Theil der Aufgabe des Lehrers abgethan. Der zweite und nächste Schritt zum Ziele ist die Besprechung des Thema's mit den Schülern. Bei dieser Besprechung meide der Lehrer zwei Abwege: die Besprechung gehe nicht so weit, dass sie eine förmliche Disposition nach Haupt- und Nebenpuncten bilde;

sie sei aber auch nicht zu allgemein, zu lakonisch gehalten. Im ersten Falle würde der Schüler alles selbsthätigen Denkens entwöhnt, und seine geistige Production, in gemächlicher Flauheit grossgezogen, würde den Stempel geistiger Armuth unverholen an der Stirne tragen; im zweiten dürfte mancher Aufsatz, besonders von Seite schwächerbegabter Schüler, das Ziel ganz verfehlen. Der Lehrer gebe daher vor allem das Grundthema, den Hauptinhalt des Aufsatzes in angemessener Ausführlichkeit an. Sollten in diesem Vorstellungen vorkommen, die der Mehrzahl der Schüler nicht ganz deutlich und klar vorschweben dürften, so erkläre er sie auf gemeinfassliche Weise, und zwar so, dass er die Schüler selbst die irrigen berichtigen, die mangelhaften ergänzen, den Inhalt und Umfang derselben bestimmen lasse. Daran wird in den meisten Fällen die Andeutung, aber auch nicht mehr als die Andeutung, sich reihen, wie der Schüler den todten Stoff handhaben müsse, um ihm lebendigen Inhalt abzugewinnen. Bei schwierigen Thematen lasse der Lehrer den Gedankenstoff an analogen entwickeln. Ist diess geschehen, so soll der Schüler, so oft die Natur des Aufsatzes es erfordert, in die Stimmung versetzt werden, die den ganzen Aufsatz durchdringen soll. Es werde in seinem Inneren der Ton angeschlagen, durch den in so hohem Mafse die Form der Darstellung bedingt wird. Dadurch wird der Aufsatz die Lebendigkeit, die Würde, oder die gemessene Einfachheit erhalten, durch welche sich in jedem einzelnen Falle Inhalt und Form innig durchdringen und ein harmonisches Ganzes bilden. Gehört der Aufsatz einer neuen Stilart an, deren äusserer Organismus schon eine bestimmte, eigenthümliche Gliederung erheischt, so kann der Lehrer mit grossem Vortheil auf ein Lesestück im Lesebuch hinweisen und an diesem zeigen, was er verlange. Diess fördert in solchen Fällen mehr, als der klare Vortrag ohne concrete Grundlage.

Das dritte, was der Lehrer zu thun hat, ist die Correctur der Aufgaben, ein Geschäft, das Zeit, Geschick, und ich sage auch — Liebe fordert. Will man die Aufsätze so corrigiren, dass auch die Correctur zur Bildung der Schüler beiträgt, so darf man manche Stunde, die zur Erholung oder zu ehrenvoller Mufse erwünscht wäre, bei dieser Arbeit zubringen. Man hat auch bei der Correctur alle Geisteskräfte gespannt zu erhalten, nach Theorie und Erfahrung zu greifen, auf die verschiedensten Dinge zu achten, um alles und

jedes Fehlerhafte herauszufühlen und auf entsprechende Weise als solches zu bezeichnen. Die oftmaligen Täuschungen, denen der Lehrer, bei aller Umsicht in der Wahl und Besprechung des Thema's ausgesetzt ist, dürfen seine Liebe und Freude nicht lähmen: unverwandt muss er hinblicken auf sein schönes, edles Ziel. Wie hat er aber die Correctur anzustellen? Er lese für's erste den ganzen Aufsatz einmal durch, um, nach sicherer Ueberlegung, des Totaleindruckes gewiss zu werden, der den Kern seines Urtheiles bilden muss. Der Wirkung des ganzen bewusst, wird er sich auch in der Beurtheilung des einzelnen leichter zurecht finden. Die einzelnen Correcturen beziehe er sodann auf Inhalt, Anordnung und Darstellung. Er weise an ersterem Unpassendes, Sprünge und Lücken, Dürftigkeit nach; er sehe, ob der Faden der Gedanken in lichtvoller, logischer Folge sich fortspinnt; er dringe bei letzterer vorzüglich auf einen klaren, durchsichtigen Stil, der die rechte Mitte hält zwischen kahler Abstraction und verworrener Anhäufung von Bildern. Klarheit ist im Stile eben so nöthig, wie im Leben; darum prüfe er streng die sogenannte blumige Sprache, mit der die Jugend so leicht sich selbst täuscht, mit der sie auch so leicht von anderen getäuscht wird; er sei unnachsichtig, wenn hinter solcher Hülle nur Geistesarmuth sich verbirgt. Jünglinge, die in der Schule daran gewöhnt werden, dieser Sprache nur dann ihre Geltung zu lassen, wenn sie der naturgemäfse Ausdruck eines entsprechenden Inneren ist, werden auch im Leben nicht so leicht von blendenden Phrasengeweben berückt, die auf der Rednerbühne oder im geselligen Zirkel um diejenigen geschlungen werden, die an dem äusseren Scheine kleben bleiben. Er gewöhne auch die Schüler an einen einfachen Satzbau; durch nichts wird im Deutschen der melodisch auf- und niederwogende Rhythmus der Rede mehr gestört, als durch Perioden, bei denen, wie es in den Xenien heisst „die Lachesis schläft." Vortheilhaft ist es auch, wenn Lehrer, deren Blick nicht schon, möchte ich sagen, durch lange Erfahrung mit den Verstössen wider Wohllaut und Wohlklang vertraut ist, verdächtige Stellen laut sich vorlesen. Es ist ja anerkannt, worin der Grund liege, dass selbst gute Schriftsteller so oft wieder jene Eigenschaften einer schönen Darstellung anstossen: darin, weil man zu oft nur mit dem Auge, zu selten auch mit dem Munde liest. Die Correcturen selbst seien weder zu weitschweifig, noch durch

Kürze dunkel, in präcisem Ausdrucke den Fehler und die Art desselben angebend, damit der Schüler bei gutem Willen ihn verbessern könne. Am Ende werde der Aufsatz nach seinen Hauptbeziehungen, nach seinen Vorzügen und Schwächen, kurz dargestellt, und darnach das Urtheil geregelt.

Bevor der Lehrer den Schülern die Arbeiten zur Verbesserung in die Hand gibt, gehe er in eine allgemeine Kritik derselben ein. Um diese fruchtbringender zu machen, bespreche er den Aufsatz vom neuen und zwar ausführlicher, als das erste Mal, lasse die Schüler unter seiner Anleitung den Inhalt entwickeln, eine förmliche Disposition treffen, und bemerke dann die wesentlichen Fehler, welche ihm bei der Correctur am häufigsten aufstiessen. In dieser Hinsicht erleichtert es den Ueberblick ungemein, wenn er sich während der Correctur die Mängel, an denen die Arbeiten im allgemeinen leiden, aufzeichnet, und vor der Kritik sich daraus ein Bild der Aufsätze zusammenstellt. Diess ist fast nothwendig, wenn der Lehrer zur Correctur, der Anzahl der Schüler oder der Geschäfte halber, längere Zeit braucht, oder nicht unmittelbar nach derselben zur Kritik schreiten kann. Er kann auch, wenn dieses alles geschehen, gelungene Arbeiten der Schüler vorlesen, und über einzelne Mängel andere Schüler ihr Urtheil abgeben lassen.

Schlechte Aufgaben vorzulesen, stimmt nicht mit meinen Ansichten überein; kein Schüler kann daran etwas lernen, und die Zeit, die der Lehrer zur Verwendung hat, ist zu kostbar, um sie zu Rettungsversuchen zu benützen, die, abgesehen von allen anderen Rücksichten, schon dem Erfolge nach ziemlich zweifelhaft sind.

Die Aufgaben in der Muttersprache, auf diese Weise behandelt, nehmen zwar Zeit und Mühe des Lehrers in Anspruch, aber die Zeit ist edel verwendet und die Mühe ist nicht erfolglos. Dem Lehrer der deutschen Sprache ist mehr als jedem anderen Gelegenheit geboten, den jugendlichen Geist in seinem innersten Leben zu belauschen; und es sind doch angenehme Augenblicke, wenn man die Blume, die vor kurzer Frist noch in sich selbst verborgen lag, leise sich öffnen und dann, wie durch ein Wunder, ihre Blätter entfalten sieht. Solche Augenblicke — und welcher Lehrer hätte sie nicht? — ersetzen reichlich lange, mitunter erfolglose Anstrengung. Es ist ihm auch durch die Aufgaben Gelegenheit geboten, den Jüngling schon frühzeitig auf die Bahn des Schönen, Wahren und Guten zu führen;

ein Blick auf dieses Ziel möge seine Thätigkeit, wenn sie manchmal unterliegen will, mit neuer Kraft durchströmen.

Kremsmünster, im Jänner 1851.

A. Baumgarten.

Ueber einige Partieen des Entwurfes der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich.

Die „Zeitschrift für die österreich. Gymnasien" brachte zwar schon mehrere Beurtheilungen dieser so wichtig gewordenen Schrift; doch floss, so viel ich weiss, fast keine aus der Feder eines österreichischen Schulmannes, obwohl gerade diese das nächste Recht, ja geradezu die Pflicht hätten, sie einer ernsten Prüfung zu unterziehen. Jedes Land hat sein Eigenthümliches, und jede Verbesserung muss diesem Rechnung tragen, wenn sie wurzeln soll. Unsere Lehrkräfte, ja unser ganzes Volk hat, theils durch die Verschiedenheit der Abstammung, theils durch die Ereignisse der letzten zwei Jahrhunderte eine so eigenthümliche, so tiefgreifende Färbung angenommen, dass man sie nicht mit einigen Pinselstrichen neu anstreichen kann, ohne statt der gehofften Verschönerung ein buntscheckiges Flickwerk zu erhalten. Eine sorgfältigere Beachtung des Terrains, ein innigeres Anschmiegen des neuen Bauplanes an die alten, festgemauerten und, was man auch sagen mag, nicht ganz so schlechten Grundpfeiler wäre daher auch dann zu empfehlen gewesen, wenn der Werth des Neubaues in allen Partieen sicher gestellt wäre. Dass dieses aber nicht der Fall sei, dass trotz der Genialität, die dem Organisations-Entwurfe nicht abgesprochen werden will, manche der darin beantragten Einrichtungen nicht nur nicht besser, ja geradezu schlechter sei, als die altbestandenen, an deren Stelle sie tritt, ist die Stimme aller mir befreundeten Schulmänner, zu denen doch eine bedeutende Anzahl der ersten Capacitäten des Landes gehört. So z. B. galt es sonst bei uns als halbes Axiom, dass der Unterricht in der Physik den in der Mathematik voraussetze, und die Resultate dieses Systemes haben nie zu einer Klage Anlass gegeben. Niemand begreift daher, warum der neue Lehrplan diese Einrichtung ohne alle Motivirung umstürzt, und den mathematischen Unterricht mit dem physikalischen parallel gehen lässt. Dass man anderwärts hier und da eine solche Ver-

theilung trifft, ist kein Kriterium ihrer Probehältigkeit; was für sie spricht, ist **einzig der Umstand**, dass der Schüler die mathematischen Lehrsätze lieber lernt und leichter behält, wenn er findet, dass sie sofort in der Physik ihre Anwendung finden. Wer wird aber, um ein so leicht ersetzbares Reizmittel zu gewinnen, mafslose Uebelstände heraufbeschwören, ja die Erreichung des Lehrzweckes selbst ernstlich in Frage stellen! Der Organisations-Entwurf bemüht sich allerdings, die einzelnen Capitel bei den Wissenschaften so zu ordnen, dass die zum Vortrage kommenden physikalischen Sätze die nöthigen mathematischen Vorkenntnisse jedesmal schon im Besitze der Schüler finden; ja er hat diese Aufgabe auch wirklich halb und halb gelöst; ganz aber konnte er es nicht, eben weil es unmöglich ist. Gesetzt vorerst, jemand gäbe sich die undankbare Mühe, seine Feder in's Gängelband nehmen zu lassen, und fasste, der vorgeschriebenen Vertheilung gemäfs, gute Lehrbücher ab, so wird wenigstens das der Physik bei jeder neuen Auflage Aenderungen erleiden müssen, wie die mittlerweile errungenen Fortschritte der Wissenschaft sie nöthig machen. Solche Umarbeitungen erstrecken sich aber fast immer auf die ganze Oekonomie des Buches, und nicht selten auf die gesammte Reihenfolge der einzelnen Capitel. Jedes in mehreren Auflagen erschienene physikalische Lehrbuch erspart mir den weiteren Beweis dieser bei gar vielen Wissenschaften vorkommenden Thatsache. Auch die Mathematik will ihre eigene, sich immer vervollkommnende Reihenfolge haben; beide aneinander fesseln heisst beiden die freien Flügeln beschneiden, beide zwingen, mit einem Fusse auf derselben Stelze zu gehen. Man würde über den Buchdrucker lachen, der jede Letter erst dann giessen wollte, wenn er sie setzen soll, und thut hier genau dasselbe: denn des Physikers unentbehrlichstes Werkzeug ist ja eben die Mathematik. —

Soll sich ferner der physikalische Unterricht auch nur auf **der** Höhe erhalten, die er bei uns seit Jahren einnimmt, so wird es eben nicht leicht sein, die Krystallographie, die Wärme, den Magnetismus und die Elektricität ohne quadratische Gleichungen, ohne Stereometrie und Trigonometrie vorzutragen, eben so setzt die Optik und Akustik einzelne Lehren von den Kegelschnitten voraus, die Deduction chemischer Formeln kann durch unbestimmte Gleichungen sehr an Evidenz gewinnen; lauter Thatsachen, von

denen der Organisations-Entwurf keine Notiz nimmt. Ich spreche übrigens aus Erfahrung; denn ich war durch acht Jahre Lehrer der Naturwissenschaften an Anstalten, wo die fragliche Einrichtung wirklich bestand. Obenan stelle ich den Nachtheil, dass ich kein brauchbares Lehrbuch auffinden und meine Schriften nicht in Druck legen konnte, weil sie nur für eben so abnorme Anstalten brauchbar geblieben wären und die Auflage nicht bezahlt hätten. Nun ist aber ein auch nur leidliches gedrucktes Lehrbuch immer besser, als das beste geschriebene, denn es kann bei demselben Preise mindestens fünfmal so viel enthalten, die leidigen Schreibefehler ungerechnet. Welchen Scharfsinn musste ich überdiess aufbieten, um diese meine Explicationen so einzurichten, dass ich die mathematischen Sätze nicht früher brauchte, als mein Collega sie vortragen konnte! Welche Mühe und Zeitverschwendung kostete mir der Vortrag von Lehren, die bei einiger mathematischen Vorbildung spielend sich beibringen lassen! Und welchen Vortheil hatten die Schüler von allen diesen Plackereien? Einzig den, dass sie ein Jahr früher anfingen etwas zu lernen, das sie eben so gut ein Jahr später anfangen konnten, um in derselben Zeit fertig zu werden. Dafür litt die Gründlichkeit des physikalischen Unterrichtes eben so sehr, als die mathematische Gewandtheit; denn eben in der Anwendung auf die Physik findet der abgeschlossene mathematische Unterricht seine wirksamste Einübung. Als es mir daher nach vieljährigen Bemühungen gelang, den Parallelismus beider Lehrfächer aufheben zu dürfen, fand man auch wirklich, dass die Schüler nicht nur mehr und leichter Physik lernten, sondern auch auffallend bessere Mathematiker wurden. Uebrigens wird jeder gewissenhafte Lehrer, der heuer im Untergymnasium Physik lehrt, bereits einen kleinen Vorgeschmack der Annehmlichkeiten genossen haben, die ihm bald auch im Obergymnasium bevorstehen.

Der Organisations-Entwurf ist aber nicht zufrieden, Physik und Mathematik gleichzeitig lehren zu lassen, auch die natürliche, fast allenthalben gebräuchliche Subsequenz zwischen Algebra und Geometrie soll dem beliebten Parallelismus Platz machen. Nun ist es zwar ganz richtig, dass man die Geometrie bis zu einem hohen Grade von Gründlichkeit lehren könne, ohne die Algebra vorauszusetzen, ja dass, wenn man von der Geometrie Umgang nimmt, beide Wissenschaften erst in der Integralrechnung verschmelzen

müssen; eben so unbestreitbar aber ist es, dass die Kenntniss der Algebra den geometrischen Unterricht ungemein erleichtern, und daher schon aus didaktisch-methodischen Gründen vorangehen solle. In unserer Zeit, wo das Gebiet des zu einer abgerundeten allgemeinen Bildung erforderlichen Wissens so ausgedehnte Gränzen gewinnt, muss man es nicht ausschliesslich mit dem euklidischen Wanderstabe zu Fuss durchpilgern wollen, sondern man nimmt, wo es angeht, den algebraischen Eilwagen, oder gar die leider noch zu seltene analytische Eisenbahn. Manche dem Fussgänger zugängliche Schönheit geht dem modernen Reisenden freilich verloren, die Hauptzielpuncte werden aber um so schneller erreicht.

Die ganze Vertheilung des mathematischen Lehrstoffes ist überhaupt ungewöhnlich, man möchte sagen, capriciös. Logarithmen vor den Gleichungen des ersten, Trigonometrie und Stereometrie vor jenen des zweiten Grades vorzutragen, ist wohl zur Noth möglich, immerhin aber etwas stark. Fast alle besseren Lehrbücher ziehen es vor, die Aequationslehre, sobald es angeht, abzuhandeln, weil sie die nachfolgenden Beweisführungen erleichtert, und die meisten setzen beim geometrischen Unterrichte die gesammte Elementar-Algebra voraus. Eine so überwiegende Majorität unter den besten Mathematikern der ganzen Welt macht starke Gründe nöthig, bevor man sich für das Gegentheil ausspricht, und noch stärkere, bevor man sich entschliesst, es an 100.000 Jünglingen zu probiren.

Multum non multa, unum post alterum, sind alte goldene Sprüchlein, welche viele Lehranstalten nachgerade ganz zu vergessen anfangen. Statt die Lehrfächer so zu vertheilen, dass die Schüler zwar immer eine ihrem Alter angemessene Abwechselung von Arbeit erhalten, dagegen aber nicht durch Uebertreibung dieser Mannigfaltigkeit zu sehr zerstreut und am gründlichen Auffassen gehindert werden, zerrt und dehnt man jeden Gegenstand so lange, bis er in eine bestimmte Zahl von Parzellen sich zertheilen lässt, und in jedem Semester wird dann den armen Schülern ein Elixir aus einem Dutzend solcher *species mixtae compositae* eingegeben. So geschieht es denn, dass diese in den meisten Gegenständen den Anfang vergessen, bevor das Ende zum Vortrage kommt, und fast nie zu der klaren Uebersicht des Ganzen gelangen, welche allein im Stande ist, die erworbenen Kennt-

nisse so fest zu verbinden, dass sie nicht sofort dem Vergessen anheim fallen. Dieses unklare Halbwissen, dieser dämmernde Mangel an Uebersicht hat aber auf den gesammten intellectuellen Habitus einen höchst nachtheiligen Einfluss.

Ohne jedoch in psychologische Disquisitionen mich einzulassen, bleibe ich auf dem Felde der Erfahrung stehen, welche lehrt, dass alle Wissenschaften und besonders Sprachen desto sicherer gründlich erlernt werden, je schneller man über die Rudimente hinwegkommt. *Αἵ μὲν ῥίζαι πικραί, γλυκεῖς δε οἱ καρποί, initium grave, ast initium fervet.* Benützt man den ersten Eifer dazu, die trockene Schale rasch zu bewältigen, und das Verkosten des Kernes selbst möglich zu machen; so wird der Schüler, wofern er nur einigen Beruf hat, höchstens eines mäfsigen Spornes bedürfen, um alles zu leisten, was man billigerweise fordern kann. Dieses klingt wie eine Phrase, ist aber nichts weiter als das Ergebniss zahlreicher theils an mir selbst, theils an anderen gemachter Erfahrungen, und gibt die wichtige Lehre, dass man jedem Gegenstande anfangs so viele Stunden zuweisen solle, als nur immer es angeht, während später bei schon geweckter Selbstthätigkeit eine weit geringere Zahl hinreicht. Der Missachtung dieser Regel mehr als der geringen Stundenzahl muss man es z. B. Schuld geben, dass unsere Gymnasien im Griechischen so wenig leisteten. So war keiner meiner Mitschüler als absolvirter Gymnasiast im Stande, den leichtesten Auctor *prima vista* zu übersetzen; aber vier Fünftheile derselben (freilich gute Köpfe unter einem ausgezeichneten Lehrer) lasen nach einem halbjährigen Unterrichte von fünf Stunden wöchentlich, die leichteren Bücher des alten Testamentes fast ohne Lexikon.

Das oben ausgesprochene Princip der raschen Bewältigung der Anfänge wird übrigens, soweit es um Sprachen sich handelt, schon seit Jahren von vielen der ausgezeichneten Schulmänner Deutschlands eifrig verfochten. Ein unmittelbares Corollar derselben wäre das Princip der Subsequenz der Lehrfächer, wonach die einzelnen Gegenstände nicht gleichzeitig, sondern, wo es angeht, in einer solchen Aufeinanderfolge gelehrt würden, dass die früher zum Vortrage kommenden den folgenden als Vorbereitung dienen, während letztere die früheren einüben und wiederholen. Wo die-

ses unmöglich wäre, müssten zwar die vorangeschickten Gegenstände auch später Lehrstunden erhalten, immer jedoch in untergeordneter Anzahl. Da nicht alle Kenntnisse für das Leben gleich wichtig sind, müsste auch darauf gesehen werden, dass das unentbehrlichste vorangestellt, und das in jedem Jahrgange vorgetragene so abgeschlossen werde, dass die etwa austretenden Schüler einen ziemlich abgerundeten Schatz von Kenntnissen mitnehmen. Jetzt weiss der Zögling, wenn er nicht gerade 4 oder alle 8 Classen durchmacht, eigentlich gar nichts, als ein buntes Allerlei von Halbheiten, und doch gibt es solcher sogenannter verdorbener Studenten mindestens eben so viel, als jener, die das Gymnasium ganz absolviren. Besucht aber ein Schüler die Anstalt bis zu Ende, so soll er eine abgerundete allgemeine Bildung aus derselben mitnehmen, ohne erst eine philosophische Facultät besuchen zu müssen. Hiezu aber, so wie zur Durchführung der im Obergymnasium unabweisbaren streng deductiven Lehrform ist mehr Logik und Anthropologie nothwendig, als in zwei Stunden wochentlich sich lehren lässt. Auch die Moralphilosophie gehört unstreitig zur allgemeinen Bildung, und kann durch den Religionsunterricht durchaus nicht immer entbehrlich gemacht werden. Viele, sehr viele Zöglinge verlieren leider meist eben in Folge des durch höhere Kenntnisse geweckten Dünkels den frommen Glauben ihrer Kinderjahre, und es dauert oft lange, ehe sie in den schweren Stürmen des Lebens wieder finden, was sie im jugendlichen Uebermuthe von sich geworfen haben. Bei dem jetzt obligaten tieferen Eingehen in die Mythen der Alten wird die Zahl solcher Menschen gewiss nicht abnehmen, und die Gesellschaft wird immer mehr Mitglieder bekommen, die kein anderes Moralprincip kennen, als: *„avoir toujours autant d' honnêteté, qu' il en faut, pour n'être pas pendu."* Was soll sie binden? Das Dogma können und wollen sie nicht glauben, der in demselben bedingte ethische Imperativ erscheint ihnen daher ohne Sanction, und die auch dem Atheisten dunkel vorschwebende moralische Idee hat die Schule in ihnen nicht zum klaren Bewusstsein entwickelt. Thun sie dann zufällig, dem dunklen Triebe folgend, etwas wirklich gutes, so halten sie sich obendrein für besser, als es eigentlich nöthig wäre, und jede Pflichterfüllung, welche man nicht geradezu durch Gensd'armen erzwingen kann, für ein unobligates Almosen an ihre dümmeren, d. h.

gläubigeren Mitmenschen. — Man hat die rationelle Ethik und die Philosophie überhaupt oft eine Krücke genannt, deren der gesunde Religiöse nicht bedürfe, aber selbst wenn der Vergleich gälte, wäre es eine Grausamkeit, die Krücken zu verbieten, wo es so viele Lahme gibt.

Doch ich will nicht moralisiren, und berühre nur noch flüchtig die wesentlichen Mängel des in Rede stehenden Lehrplanes.

Dass er nichts thut, die zahlreichen Völkerstämme der Monarchie einander näher zu bringen, ist klar; und doch kann Oesterreich nur durch die Schule zu einem festen Ganzen vereinigt werden. Ferner sucht er die formale Bildung oft durch Spielereien zu fördern, während es nothwendige Objecte in Menge gibt, die in dieser Beziehung wenigstens eben so wirksam wären. Wie die Kinder anderswo beschaffen sind, weiss ich nicht; unsere Gymnasiasten sind aber schon in den ersten Classen für Tändeleien wie Gräfe's Anschauungslehre*) viel zu alt, und gar wohl im Stande, ziemlich viel wirkliche Geometrie zu verdauen. Wer es nicht glaubt, braucht nur die erste beste unserer Unterrealschulen zu besuchen, die gleich alte und gleich vorgebildete Schüler haben.

Nur um alles in der Welt keinen Gegenstand bloss der formellen Bildung wegen lehren wollen! Wer mit Geschäftsgängen nicht fertig werden kann, braucht nicht, bloss um Commotion zu machen, im Zimmer auf und ab zu gehen. Ueberdiess wirken Vorschriften bekanntlich nicht immer wie sie sollten, und während ein guter Lehrer gar wohl im Stande wäre, selbst die Logarithmentafeln und das chinesische Alphabet so auswendig lernen zu lassen, dass sie formel bildend würden, zaubert ein schlechter selbst den Ansatz der Gleichungen oder das Schachspiel um, und macht sie zu geisttödtenden Quälereien. *Experto crede!*

Brüx, im April 1851.

Dr. Octavian Schofka.

---

*) Ohne über den Werth des genannten Buches ein Urtheil fällen zu wollen, bemerken wir, dass selbes weder im Organisationsentwurfe (S 164), oder sonst amtlich empfohlen, noch als vollkommen entsprechend dem Zwecke dieses Elementarunterrichtes anerkannt ist.

A. d. R.

Zweite Abtheilung.

Literarische Anzeigen.

Pragmatische deutsche Sprachlehre für Schule u. Haus, besonders für die Hand angehender Lehrer. Von Dr. **Lorenz Diefenbach**. Wohlfeile Schulausgabe. Stuttgart, J. B. Müller (1847) 1851. X. 466 S. 8. — 21 Ngr. = 1 fl. 24 kr. C. M.

Wir haben erst jüngst zwei Lehrbücher der deutschen Sprache besprochen und stehen heute vor einem anderen; so zahlreich ist diese Literatur, die das eigenthümliche Geschick hat, fortwährend angebaut zu werden und keine Frucht zu tragen, die allen genügte. Wir konnten auch den Arbeiten von Eiselein und Bauer nur einen bedingten Werth zugestehen, und müssen diess für das letztere Werkchen um so mehr betonen, als es hier und da als eine mustergiltige Leistung empfohlen wird. Dass es davon weit entfernt sei, haben wir gezeigt. Mit grösserer Erwartung von vorn herein durfte die deutsche Sprachlehre erfüllen, welche von L. Diefenbach bereits 1847 erschien und mit neuem Titel und ermäfsigtem Preise uns gegenwärtig vorliegt. Der Name des Hrn. Verf.'s hat in der Wissenschaft Ruf, Diefenbach hat sich durch seine Untersuchungen über die romanischen und keltischen Sprachen, so wie durch sein unvollendetes gothisches Wörterbuch, als Sprachforscher bewährt, anderer Arbeiten zu geschweigen, welche eine vielseitige literarische Anlage und Thätigkeit beweisen. Man durfte also probehaltige Forschung und bewussten Ueberblick über die Wissenschaft voraussetzen, musste aber bei der Art der gelehrten Arbeiten Diefenbachs gespannt sein, wie die geringe Stoffbezwingung mit den Anforderungen an ein solches Buch sich vertragen würde. In der That tritt auch dieser Fehler des Hrn. Verf.'s in seiner Grammatik mehr heraus, als dem ganzen zuträglich ist; es erscheint keine volle Durcharbeitung und Gestaltung des Stoffes, die Fragen werden nicht an einer, sondern an sehr verschiedenen Stellen beantwortet, es ist ein Sichgehenlassen, das in den wissenschaftlichen Büchern ebenso wie in allen anderen literarischen Erzeugnissen befehdet werden muss. Dennoch hat der

Hr. Verf. das ganze mehr zusammengehalten, als in anderen seiner Arbeiten, und man muss ihm dafür dankbar sein, da der gelungenen Einzelheiten sehr viele sind.

Die vorliegende Ausgabe nennt sich eine Schulausgabe. Seiner ganzen Anlage nach ist das Buch jedoch nicht für die unteren und mittleren Classen berechnet; der Hr. Verf. hat es „für nachdenkende Leser" bestimmt und will nicht alles durchführen, sondern im Grunde nur einen Wegweiser aufstellen, der in die lebendige Entfaltung der Sprache so tief als möglich hineinführe. Es ist darum allenfalls zum sprachlehrenden Lesebuche in den obersten Classen der Gymnasien geeignet, am besten aber bleibt es in der Hand des Lehrers, dem wir es als Mittel zu der Kenntniss empfehlen, wie die Grammatik lebendig gemacht werden kann. Das Wesen der Sprache im ganzen wie in einzelnen Theilen wird aufgedeckt, der innere Zusammenhang nachgewiesen und die Entwickelung der thätigen Kräfte klar dargelegt. Anregung wird das Buch viel geben.

In der bevorwortenden Einleitung (S. 1—10) spricht sich der Hr. Verf. zuerst über das Wesen der Sprache aus, und geht davon zu der deutschen Sprache als einem geschichtlich gegebenen über. Jene allgemeinen Bemerkungen sind gut, wenn auch nicht scharf genug; es wird darauf hingewiesen, dass die Sprache ein nothwendiges Erzeugniss der menschlichen Natur sei, und mit dem menschlichen Organismus in eben so genauer Verbindung stehe, wie mit der Geschichte der Völker. Nach der Stammesgliederung der germanischen Sprachen wird zu der Vertheilung des Deutschen in Schrift-, Umgangs- und Volkssprache übergegangen, und dabei das Recht landschaftlicher Eigenthümlichkeit berührt. Die Frage ist bedeutend genug. Bekanntlich wurde sie in der schönen Zeit der Wiedergeburt unserer Sprache und Literatur von Herder in seinen Fragmenten mit kecker Hand dem französirenden und akademisirenden Regeln und Beschneiden entgegengeworfen. Er, Goethe und Lessing brachten durch landschaftliches und volksthümliches Blut frische Regung in unsere steifgewordene und nüchtern gemachte Rede. Auch heute thut eine solche Erfrischung Noth; denn die Sprache wird von den Tagesschriftstellern mit solcher Willkür und so anmassendem Hervordrängen des unfruchtbaren Subjectes behandelt, dass ihr Zustand an die lateinische Sprache in der Kaiserzeit erinnert, welche durch gleiche Willkür in unheilbare Krankheit fiel. Die Griechen hatten an den homerischen Gesängen eine beneidenswerthe Quelle zur Kräftigung und steten Verjüngung der alternden Sprachglieder; wir, denen unsere mittelalterliche Literatur niemals Volksgut werden wird, haben dafür die Volkssprache, in deren Geiste die Kraft und Naturfrische der Vorzeit bewahrt ist. Von diesem müssen wir daher lernen und entlehnen, was nur möglich ist; dass diess kein Heraufbeschwören der Grobheiten und Unflätereien ist, welche in den Volksmundarten sich zahlreich finden, wird der Verständige sich selbst sagen; der Unverständige hat überhaupt kein Urtheil. Die Theorie des Natursystemes, die uns im vorigen Jahrhundert geistig rettete, muss auch jetzt wieder mit aller Entschiedenheit aufgestellt

werden, wenn auch mit der Besonnenheit, welche Erfahrung und seitdem erworbene Kenntnisse geben.

Auf die Einleitung folgt der erste Haupttheil der Sprachlehre „Laut und Schrift" (S. 10—68). Wir begegnen hier den Ergebnissen der historischen Sprachforschung in ansprechender und im allgemeinen klarer Fassung. Mit Recht wird der Betonung Aufmerksamkeit geschenkt, da dieselbe eine grosse Bedeutung in der Sprache hat, über welche künftige Forschungen erst das volle Licht bringen werden. Bei dem Lautwandel wird der Angleichung oder Assimilation ein besonderer Einfluss zugeschrieben, in welcher Annahme sich Diefenbach mit W. Wackernagel berührt. Uebrigens ist die Lehre vom Ablaut von dem Hrn. Verf. durchaus nicht fasslich dargestellt, was wohl verwundern darf. Ebenso ist gegen seine Verwerfung der Lautirmethode (S. 12) der vollste Einspruch zu erheben; dem Ref. wenigstens sind aus preuss. Volksschulen die günstigsten Erfolge dieser Methode bekannt, während er weiss, dass es in Schulen, die an der Buchstabirmethode hielten, sehr schwer fiel, die Kinder in einer weit längeren Zeit zum lesen zu bringen. Die Erwägung der neuhochdeutschen Laute ist mit Rücksicht auf ihre Geschichte vorgenommen, und dabei der lebendige Weg eingeschlagen, stets auf die Volksmundarten hinzuweisen, welche bekanntlich für die geschichtliche Sprachforschung sehr wichtig sind. Diefenbach nimmt seine Beispiele fasst sämmtlich aus der ihm zunächst liegenden mitteldeutschen Mundart. Lehrer in oberdeutschen Gegenden werden mit leichter Mühe ihre Belege aus der Mundart ihrer Landschaft wählen und dabei manche schöne Vergleichung zwischen der ahd. und mhd. und dem jetzigen oberdeutschen Lautstande machen können. Ueber die geschichtliche Verschiebung der Mitlaute hat Diefenbach das nöthige mitgetheilt. Im ganzen tritt auch in diesem Abschnitte eine zu grosse Verstreuung des gegebenen heraus. An die Lautlehre schliesst sich die Lehre von der Schrift oder der Rechtschreibung (Orthographie). Es ist diess ein gefährliches Feld für ein Schulbuch, denn es verlangt feste Regeln, und wenn wir diese auch vom geschichtlichen Standpuncte leicht und sicher geben können, so verlangen sie doch eine so völlige Umwälzung in der Schrift, dass die Schule Bedenken tragen muss, sie anzunehmen. Sie muss eine Mitte zwischen dem völlig inconsequenten und ungeschichtlichen System der früheren Zeit und zwischen der idealen Consequenz der historischen Sprachlehre halten und der Zeit das weitere überlassen, welche die Aenderung langsam aber entschieden vornimmt. Diefenbach neigt sich fast mehr der alten als der neuen Weise zu, die übrigens selbst in den wissenschaftlichen Werken der historischen Schule nicht völlig angewendet wird, da auch der alte Unsinn ein historisches Recht haben soll. Ref. wünschte in diesem Theile eine grössere Entschiedenheit und Genauigkeit, eben so in der Lehre von den Unterscheidungszeichen (Interpunction). Die Ansichten auch hierüber sind bekanntlich sehr verschieden; die einen setzen wo möglich hinter jedes Wort ein Zeichen; die anderen halten daran fest, dass die Interpunction ein Scheidungsmittel der einzelnen Satztheile und

Sätze ist, und dass sie also nur in diesem Sinne angewandt werde. Diefenbach gehört nicht zu den letzteren; er nennt sogar die Beschränkung des Komma's (S. 64) Nachahmerei französischen Gebrauches, wobei er in Irrthum geräth, da er wissen muss, dass wir erst in der Zeit, als wir fast in allem unselbständig wurden, eine Menge Interpunctionen annahmen. Ich kann mich überhaupt zu einer Billigung seiner Interpunction nicht herbeilassen; die Probesätze, die er S. 67 gibt, dünken mir sehr bedenklich bezeichnet; den Satz, den er aus Gutzkow (S. 62) für die Anwendung des Punctes anführt, sehe ich nur mit Bedauern abgedruckt, denn solcher Stil ist eine Schmach der deutschen Rede.

Im zweiten Haupttheile des Buches: „die Rede (Wort und Satz)" gibt der Hr. Verf. zuerst eine allgemeine Besprechung der Redetheile und des Satzes, welche vielleicht der gelungenste Theil des Werkes ist. Die Wortclassen sind trefflich charakterisirt, und die Besprechung ist sehr anregend gehalten, so dass sie als eine populärphilosophische Einführung in die Sprache gelten kann. Der Hr. Verf. verbindet zugleich Wort- und Satzlehre, indem er (S. 101) von dem Gedanken ausgeht, dass das Wort erst als Satzglied sein rechtes Leben äussere, und jede Form erst Werth und Anziehungskraft habe, wenn man ihr einen Inhalt zuschreibe. Die Ansichten sind ganz richtig, und eine derartige Verbindung der Formen- und Bedeutungslehre ist sehr zweckmäfsig, allein ihre Durchführung nicht leicht. Auch der Hr. Verf. hat diese Schwierigkeiten nicht überwunden, und die Zerstreuung des zusammengehörigen, das Vor- und Nachtragen, die ungenaue Zusammenstellung, die wir im allgemeinen als einen Mangel des Buches bezeichnen mussten, treten in diesem grossen und wichtigen Theile sehr störend auf. Dazu kommt, dass im Grunde nur der einfache Satz behandelt ist, der zusammengesetzte wird fast nirgends auch nur erwähnt; die Bindewörter (Partikeln), welche zu seiner Durchführung besonders auffordern, mussten sich auf einer halben Seite (S. 437) abthun lassen. —

Der Hr. Verf. behandelt in diesem Theile zuerst die Wortbildung. Nachdem er über die Wurzel gesprochen hat, nimmt er die Ableitungen vor. Hierbei ist die innere Ableitung nicht genügend behandelt, was mit jener unklaren Erfassung des Ablautes zusammenhängt. Die Bezeichnung der Geschlechter, die Steigerung und die Verneinung werden an die äussere Ableitung angeschlossen; die Zusammensetzung aber, welche das andere Mittel der Wortbildung ist, ganz abgetrennt und am Ende des Werkes nach der Besprechung der einzelnen Redetheile und ihrer Abwandlung erwogen. Die Zweckmäfsigkeit dieser Einrichtung, welche der Hr. Verf. (S. 141) als Grund für sie angibt, vermag Ref. nicht einzusehen. — Es folgt nun die Besprechung der Abwandlung oder Wortbiegung und zunächst die Declination. Was der Hr. Verf. über die Flexion (S. 204) sagt, ist sehr gut; die Entwickelung der Bedeutung und Anwendung der Casus aus dem Gedankengange ist ebenfalls beachtenswerth. Auch bei dem Adjectivum ist die Verbindung seiner Form und seines Gebrauches gelun-

gen (S. 225 ff). Ueber das Fürwort wird ziemlich umständlich gehandelt, seine Verwendung könnte übrigens weit kürzer und schärfer dargelegt sein. Bemerkt muss werden, dass der Hr. Verf. bei den Formen ihre geschichtliche Entwickelung durch das Nebeneinanderstellen der goth., ahd., mhd. und neuhd. Paradigmen anschaulich macht.

Bei dem Zeitworte schlägt der Hr. Verf. den eigenthümlichen tadelnswerthen Weg ein, vor den einfachen Formen die zusammengesetzten und die Mittel zu ihnen zu verhandeln, indem er zuerst die Mittelwörter (Participien), dann den Infinitiv und die Hilfszeitwörter bespricht. Die mannigfache Verwendung der Participien wird sehr weitläufig verhandelt, ohne dass der Hr. Verf. zu einer Regel kommt; dasselbe muss überhaupt von der ganzen Behandlung des Zeitwortes gelten, vor lauter Stoff verschwindet die Gestalt. Wie wenig alles gegliedert ist, ergibt die Aufzählung der einzelnen Abschnitte. Nach den Hilfszeitwörtern folgen: die Gattungen des Zeitwortes. Aussageweisen oder Modus. Zeitformen. Auslassungen der Hilfszeitwörter. Personen, Zahlen, Abwandlungen des Zeitwortes durch Zuwachs und Lautwechsel. Endungen für Personen und Zahlen. Verdoppelung oder Reduplication und Vorsylbe ge. Ablaut und Umlaut. Schwache Abbiegung. Unregelmäfsige Zeitwörter. Uebersichten der Abwandlung nebst einigen Bemerkungen. Hilfszeitwörter (zum zweiten Male). Mittelwörter. Regelmäfsige Zeitwörter. Unregelmäfsige Zeitwörter. Abhängigkeit der Beugefälle von dem Zeitwort (auch schon behandelt). Zeitwort in Redensarten. — Es lässt sich diese Unordnung um so mehr bedauern, als der Nutzen des Buches dadurch beschränkt und dem guten in diesem Werke die zu wünschende weitere Verbreitung genommen wird. Nach dem Zeitworte wird das Nebenwort (Adverb), das Vorwort (Präposition) und das Bindewort besprochen; wie ganz ungenügend das letztere, haben wir schon erwähnt. Hierauf folgt die Zusammensetzung.

So gutes die Diefenbach'sche Sprachlehre im einzelnen enthält, so anregend sie im allgemeinen wirken kann und so sehr sie darum zu empfehlen ist, so wenig ist sie ein geregeltes und gleichmäfsig gearbeitetes Lehrbuch, das in Schulen ohne weiteres zu benutzen wäre. Erst ein strenger Plan und das Zusammenstellen des zusammengehörigen, vor allem aber die Bearbeitung des zusammengesetzten Satzes, würden aus ihr ein Schulbuch machen.

Krakau, im Februar 1851.

K. Weinhold.

Schriften über philosophische Propädeutik.

(Schluss der Recension in Heft V. S. 408.)

1. Beck, philosophische Propädeutik etc.
2. Matthiä, Lehrb. f. d. ersten Unterr. in d. Philosophie etc.
3. Philosophische Propädeutik für Gymnasien, Realschulen und höhere Bildungsanstalten sowie zum Selbstunterrichte von E. A. E.

Calinich, Vice-Seminar-Dir. zu Friedrichstadt-Dresden. Dresden, Adler u. Dietze. 1847. X u. 226 S. 8. — $^3/_4$ Rthlr. = 1 fl. 21 kr. C.M.

4. Grundlinien der philosophischen Propädeutik. Von Joh. Ritter v. Lichtenfels, Dr. u. ö. o. Prof. der Philosophie a. d. k. k. Univ. zu Wien. I. Grundlinien der Logik. II. Grundlinien der Psychologie. Wien, Heubner. 1833. 8. — Zusammen 2 fl. C.M.

5. Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie von Joh. Ritter v. Lichtenfels. Wien, Braumüller. 1850. IV u. 267 S. 8. — 1 fl. 40 kr. C.M.

6. Die Lehre von den Elementen der Psychologie als Wissenschaft von Wilh. Fr. Volkmann, Dr. u. Privatdoc. d. Philosoph. an der Univ. zu Prag. Prag (Leipzig, Thomas). 1850. IV u. 107 S. 8. — $^1/_2$ Rthlr. = 54 kr. C.M.

Es war nöthig, die beiden Lehrbücher von Beck mit etwas mehr Ausführlichkeit zu behandeln, da sie durch den selbständigen Standpunct, den sie einzunehmen behaupten, auf grössere Berücksichtigung Anspruch zu machen scheinen. Bei den folgenden wird die Beurtheilung leichter sein, nachdem die allgemeinen Grundsätze, von welchen wir auszugehen gedenken, beinahe sämmtlich im vorigen zur Sprache gekommen sind. Nr. 2 von Matthiä ist ganz vom rein Kant'schen Standpuncte abgefasst, führt die Seelenerscheinungen auf ein Erkenntnissvermögen (niederes und höheres), Gefühls- und Begehrungsvermögen zurück, zeichnet sich aber durch eine besondere Klarheit, Verständlichkeit und durch Frische des Vortrages aus. Die Logik, gleichfalls rein Kantisch, ist einfach, schlicht, enthält eben nur das nothwendige, aber dieses ansprechend und fasslich. Rechnet man zu diesen Eigenschaften die ausnehmende Kürze (Psych. 46 S., Logik 42 S.) und die beinahe gleiche Ausdehnung, in welcher beide Disciplinen behandelt sind, und die ihre Vertheilung in zwei Semester mit nur zwei Stunden wochentlich sehr bequem macht, so vereinen sich mehrere Umstände, um diess an sehr vielen deutschen Gymnasien in Gebrauch befindliche Buch zu empfehlen. Dazu kommt noch, dass Kant als der Ausgangspunct fast aller neueren Systeme, wenn schon eine gewisse Schulfärbung nicht zu vermeiden ist, sich zum propädeutischen Unterricht am besten schickt, und seine Kritik, an die fast jeder spätere Universitätsvortrag wenigstens anknüpfen muss, die Kenntniss der empirischen Psychologie und Logik in seinem Sinne voraussetzt.

Nr. 3 von Calinich dagegen schlägt einen anderen Weg ein, der sich dem von uns oben bezeichneten nähert. Der Hr. Verf. hält sich, wie er selbst sagt, in der empirischen Psychologie an Herbart und Drobisch, und betrachtet dieselbe als eine rein beschreibende Wissenschaft. In Folge dessen beginnt er, statt mit einer Aufzählung von Vermögen, mit den Vorstellungen als Seelenzuständen selbst, und zwar zunächst mit den einfachsten, den Empfindungen, lässt aus diesen durch Verschmelzung

und Association Reihen und Gruppen, Begriffe und Phantasiebilder entstehen, betrachtet ihre Bewegung, Hemmung und Freiwerdung. Der zweite Abschnitt betrachtet die Vorstellungen als Strebungen, der dritte die Gefühle und Affecte. So weit kann dieses Lehrbuch füglich als ein populärer Auszug aus Drobisch's empirischer Psychologie angesehen werden, deren präciser und klarer Ausdruck jedoch sehr vermisst wird, da der Hr. Verf. Weitschweifigkeit und Bildersprache liebt. Die «Denklehre» dagegen ist schwach. So beweist der Hr. Verf. §. 50, S. 60, dass Denken und Sein nicht im Widerspruche seien, wie folgt: «Da das Denken ein Streben der Vorstellungen, die Vorstellungen aber ein vorgestelltes Sein, das vorgestellte Sein aber sowohl ein vorgestelltes als nicht vorstellendes Sein sein kann, so folgt, dass das Sein überhaupt, sowohl das vorstellende als das nicht vorstellende, die Grundlage alles Denkens ist. Das Denken steht mithin (?) mit dem Sein in keinem Widerspruch, sondern geht aus dem Sein hervor.» Da aber nicht jedes Vorstellen ein Sein vorstellt, z. B. die Vorstellung der unmöglichen $\sqrt{-1}$, so folgt auch nicht, dass das Sein die Grundlage alles Denkens ist; folglich auch nicht, dass alles Denken aus dem Sein hervorgehe. Wenn daher der Hr. Verf. dadurch beweisen will, dass Sein und Denken «nicht im Widerspruch» seien, so beweist er nur, dass alles «Denken» activ in einem «Sein» vorgeht (der Seele), was sich von selbst versteht, nicht aber, dass alles Denken passiv durch ein «Sein» bewirkt werde. Diese Ausdrücke sind so unbestimmt, dass man kaum weiss, was der Hr. Verf. damit gewollt hat. Missverstand des Herbart'schen Ausdruckes «Streben der Vorstellungen» ist es ferner, wenn er sagt: «Beim Denken sucht das Sein in den Zustand der ausgebildeten Vorstellung überzugehen.» Nicht das «Sein» thut das, sondern die «Vorstellung» desselben in der Seele. Auch geht nicht «das Sein durch das Denken in die Vorstellung über», wie es weiter heisst, sondern «Sein» bleibt «Sein», und «Vorstellung» bleibt «Vorstellung»; die letztere ist nur der «Gedanke» des Seins, und dieses sein Gegenstand. Wie soll bei solcher Ungewissheit des Ausdruckes Vertrauen in das Denken einer solchen «Denklehre» entstehen? In der That vermengt auch der Hr. Verf. unaufhörlich die psychologische Entstehung der Denkformen mit ihrer logischen Betrachtung. Diese letztere lässt er bloss stillschweigend einfliessen, ohne sie bestimmt hervorzuheben. In der Erklärung von Einzelheiten, wie Inhalt und Umfang der Begriffe, hält sich der Hr. Verf. an Trendelenburg. In der Lehre von den Schlüssen trennt er Schlussform von der Beweisform. Nach ihm bestehen die Schlüsse nur aus zwei Urtheilen, und die sogenannten mittelbaren Schlüsse gelten ihm nur als Beweisformen für die Schlüsse, nicht als die Schlüsse selbst (S. 116). Z. B. die Gerechtigkeit ist lobenswerth, weil sie eine Tugend ist, lautet der Schluss, für welchen der gewöhnliche Syllogismus: Tugend ist lobenswerth, Gerechtigkeit ist eine Tugend; also ist sie lobenswerth, der Beweis ist. Der Hr. Verf. verwechselt hier die sprachliche Form des Schlusses mit der logischen. Die erste macht eine Contraction, wo die letztere das ganze

des Zusammenhanges der Urtheile aus einanderlegt. Der Hr Verf. übersieht, dass die logische Form der sprachlichen nothwendig vorausgehen muss, weil man früher denkt, als spricht, wenn auch bei der unaufhörlichen Denkübung beides sehr schnell auf einander folgt. Die Logik hat es jedoch mit der Denk- und nicht mit der Sprachform zu thun. Für Beweisformen aber erklärt der Hr. Verf. die mittelbaren Schlüsse wahrscheinlich deshalb, weil wir uns im Beweise, wo es auf jeden Satz ankommt, der sprachlichen Contraction nicht oder doch seltener zu bedienen pflegen. Für den propädeutischen Unterricht, wo es vor allem auf Genauigkeit ankommt, wäre vor solchen Vermengungen logischer und sprachlicher Formen zu warnen, und wir können nicht umhin von einer Anwendung dieser Denklehre auf Gymnasien entschieden abzurathen — was wir um so mehr bedauern, da die Psychologie Calinich's wohl verwendbar wäre.

Nr. 4 u. 5 führen wir nur der Vollständigkeit wegen hier an, da sie für einen ähnlichen Unterricht, wie er allein nach dem neuen Organisationsentwurfe auf den Gymnasien ertheilt werden kann, keinesweges berechnet sind. Der Hr. Verf. von Nr. 4 und 5 hatte nicht im Sinne eine «empirische Psychologie» zu liefern, da vom Standpuncte der Schule, welcher er angehört, der Jakobi'schen, die Psychologie überhaupt, die empirische wie die rationale, als Propädeutik zur Philosophie angesehen wird. Nr. 4 enthält unter dem Titel von «Grundlinien» in zwei Heften eine Psychologie und Logik; Nr. 5 unter dem Namen eines «Lehrbuches zur Einleitung in die Philosophie» nebst einer Wiederbearbeitung der erstgenannten Disciplinen eine «allgemeine Einleitung», die im wesentlichen die «Metaphysik» desselben Hrn. Verf.'s wiedergibt. Beide Werke charakterisiren sich durch ihren streng festgehaltenen Standpunct des Dualismus, den hier zu beurtheilen der Ort nicht ist, durch ausnehmende Präcision und Kürze, doch ist wenigstens die «Psychologie» für einen propädeutischen Unterricht auf Gymnasien schon aus dem Grunde nicht anwendbar, weil sie durchaus das Gepräge dieser bestimmten Schule trägt und mit vielfältiger, für den Anfänger viel zu unverständlicher und fernliegender Polemik durchflochten ist. Mehr Anwendung dürfte die Logik des Hrn. Verf.'s finden, die, obgleich ebenfalls vom Standpuncte seiner Schule, doch im wesentlichen rein formel gehalten, durch Klarheit und Präcision unter den vorhandenen Lehrbüchern der Logik einen ehrenvollen Stand behauptet. Dennoch dünkt sie uns, ihres anderweitigen Verdienstes ungeachtet, für den jetzigen Zweck der Gymnasien, für den sie auch nicht bestimmt ist, deshalb nicht recht angemessen, weil sie allzu ausführlich gehalten, die Wissenschaft selbst, statt eine blosse Vorschule zu derselben, darstellen will. Ihr Zweck ist ein gelehrter, kein pädagogischer, sie will eine Schule geltend machen, nicht Schüler unterrichten.

Nr. 6 endlich ist offenbar nicht für das Gymnasium bestimmt, da es sich ausdrücklich die Lehre von den Elementen der Psychologie als Wissenschaft zum Gegenstande gemacht hat. Dennoch führen wir es hier

mit an, da es für einen Lehrer der Psychologie als willkommene Hilfe dienen kann. Der Standpunct des sehr präcis und verständlich, nur in etwas gesuchtem und hohem Tone abgefassten Schriftchens, wie er jüngeren Adepten dieser Schule bisweilen eigen zu sein pflegt, ist ausgesprochen der Herbart'sche, und dasselbe im Grunde nichts, als eine verständige, in übersichtliche Form und Ordnung gebrachte Reproduction der «Psychologie als Wissenschaft» und des «Lehrbuches der Psychologie», von welchen der Hr. Verf. in den algebraischen Formeln sogar die Buchstaben entlehnt. Neues wird daher derjenige, dem diese beiden Werke bekannt sind, nicht in dem Büchlein suchen, wohl aber eine geschickte und von Bewältigung des Stoffes im Herbart'schen Geiste zeugende Zusammenstellung des in ihnen zerstreuten und oft durch weitläufige Zwischenuntersuchungen geschiedenen. Das Werkchen wird daher vornehmlich solchen zu empfehlen sein, die sich mit den psychologischen Elementen der Herbart'schen Schule auf bequeme Weise vertraut machen wollen, ohne höhere Mathematik zu verstehen; denn der Hr. Verf. hat bloss diejenigen Formeln aus Herbart's Schriften in dasselbe aufgenommen, welche niederer Natur sind. Die Darstellung ist, mit Ausnahme einer einzigen Stelle, S. 69, wo der Hr. Verf. eine abweichende Ansicht aufstellt, so treu nach Herbart, dass man selbst, wie SS. 3, 5, 7, 33 u. v. a. O., auf wohlbekannte Worte und Wendungen stösst. Die abweichende Ansicht S. 69, die der Hr. Verf. gibt, bezieht sich auf die Ursache der abnehmenden Empfänglichkeit der Seele für länger anhaltende Empfindungen, die Herbart (Psychol. als Wissensch. I. S. 318) auf einen Satz der allgemeinen Metaphysik und der Erfahrung stützt. Denn da jede Vorstellung eine Selbsterhaltung der Seele ist, so ist jede Vorstellung im Maximum ihrer Stärke, sobald sie als Selbsterhaltung Resultat eines vollkommenen Zusammen ist. Weiter als bis zum vollkommenen Zusammen kann also die Vorstellung an Stärke nicht wachsen; von da muss die Empfänglichkeit der Seele, je weiter vom Maximum, desto mehr abnehmen; wie auch die Erfahrung zeigt, dass «eine Wahrnehmung über eine gewisse mäfsige Zeit hinaus verlängert, keinen Gewinn für die dadurch entstandene Stärke des Vorstellens mehr spüren lässt.» Dagegen bemerkt nun der Hr. Verf., die Ursache der Abstumpfung der Empfänglichkeit nach erlangtem Maximum «liege in der Hemmung der einzelnen elementaren Zustände.» «Die Seele ist nicht bloss mit einem Nerven beisammen, sondern mit einem zweiten, und sie erhält nicht bloss den elementaren Zustand α, sondern auch den zweiten β.» Diese würden beide durch Wiederholung in's unbegränzte wachsen, wenn nicht einer den andern hemmte. Beide sinken. Ein neues α und neues β kommen, verschmelzen mit den Resten der ersten, sinken selbst und hinterlassen wieder Reste, «so wird zuletzt ein α und β kommen, das von den Resten des ersten Momentes gar nichts mehr vorfindet, wofür es freilich dadurch entschädiget wird, dass es eine Menge abgestufter Reste späterer Momente vorfindet. Man sieht zugleich, dass, wenn diese Reihe um etwas länger abläuft, sich eine constante Grösse bildet, welche die

jedesmalige Hilfe ausdrückt, die der neue Eindruck vom Inbegriff aller älteren zu erwarten hat, und diese Grösse ist das obige Maximum.» Wir gestehen, dass an der Stelle der «physiologischen Dunkelheiten», die der Hr. Verf. an Herbart rügt, wir hier eine «psychologische» finden, denn woher jene «constante Grösse» bei diesem Vorgange kommen soll, vermögen wir nicht einzusehen. Vielmehr scheint nur die Zahl der abgestuften Reste mit jeder neu eintretenden Hemmung zu wachsen, und die Hilfe, die der neue Eindruck von den älteren zu gewärtigen hat, zu vermehren, wonach folglich die Zunahme allerdings nicht so rasch erfolgt, als wenn der erste Nerve allein ohne Hemmung durch den zweiten vorhanden wäre, ein Maximum des Zuwachses aber durchaus nicht erwiesen ist. Gern wollen wir zugeben, dass die Abnahme der Empfänglichkeit in einer Hemmung durch elementare Zustände ihren Grund habe, denn dafür scheint die Erfahrung zu sprechen, welche die allmähliche Abstumpfung dem Nerven zuschreibt, aber jener Beweis reicht nicht hin uns zu überzeugen, und wir wollen lieber mit Herbart annehmen, dass hier eine «physiologische Dunkelheit» liege. Dunkel scheint uns auch, was der Hr. Verf. am Schluss über den Zustand der Seele und ihrer Vorstellungen nach der Trennung vom Leibe offenbar aus eigenem hinzufügt. Nachdem er mit vollem Rechte den metaphysischen Satz aufgestellt: Die Vorstellungen dauern in der Seele ewig fort, behauptet er gleich darauf, dass dieselben, je weiter vom Leben ab, desto mehr ausklingen müssten. Mit neuen Realen zusammen werde die Seele im künftigen Leben gänzlich neue Empfindungen besitzen, werde das künftige Leben der Seele in eine Menge einzelner Zeitläufe, getrennt durch einzelne Momente, Tod genannt, zerfallen (S. 105). Wie steht es denn mit der «ewigen Fortdauer der Vorstellungen»? Hangen diese nicht vom fortwährenden Zusammensein der Seele mit jenen Realen ab, durch welche sie erzeugt worden, warum sollten sie schwinden, nachdem die Seele durch den Tod von jenen Realen sich getrennt hat?

Wir gerathen hier in ein Labyrinth von Fragen, das uns erinnert, dass das letzterwähnte gedankenreiche Schriftchen uns weit über die pädagogische Aufgabe des Gymnasiums hinausgeführt hat. Aus dem angeführten erhellt hinlänglich, dass dasselbe wohl als Hilfsbuch für manchen Lehrer, keineswegs aber als Lehrbuch für den Schüler am Gymnasium anzusehen sei. Wir beschliessen damit unsere Revue philosophischer Lehrbücher für Gymnasien, innerlich bedauernd, im Augenblicke nicht mehrere und keines gänzlich anempfehlend anführen zu können. Ueber die Brauchbarkeit von Nr. 1 überlassen wir nach unseren Anführungen Schulmännern zu urtheilen; Nr. 4 und 5 sind nicht für Gymnasien neuerer Art berechnet, und so blieben nur Nr. 2 und 3 als in Betracht zu ziehen übrig. Aber in Nr. 3 glauben wir die «Denklehre» ausschliessen zu dürfen, und so ist es denn nur das älteste aller hier angeführten Lehrbücher, der langjährig erprobte Versuch von Matthiä, den wir trotz und vielleicht gerade wegen seiner ehrlich Kantischen Nüchternheit und pädagogischen

Kürze, ohne weitere Bedenken, so wie er da ist, für den propädeutischen Unterricht schon deshalb für geeignet halten, weil Kant's Ansichten doch noch bis heutzutage und auf lange hin für die Propädeutik der ganzen neueren Philosophie gelten. Gern gestehen wir übrigens, dass diese Empfehlung uns zum Theile nur die Noth abdrängt, weil ein dem Geiste des philosophischen Unterrichtes nach dem neuen Organisationsentwurfe völlig entsprechendes, d. h. ihm gemäfs entworfenes und ausgeführtes Lehrbuch der Propädeutik erst noch ein Bedürfniss und ein frommer Wunsch ist. Ehemalige Schüler Exner's, die sich seiner Vorträge über Psychologie und Logik mit Liebe erinnern, werden hier wohl wünschen, dass diese, selbst einmal der Oeffentlichkeit übergeben, die empfindliche Lücke ausfüllen möchten. Hoffen wir, dass der neue Geist, der unsere Gymnasial- wie Universitätsbildung belebt, es auch in diesem Zweige der Literatur an einer entsprechenden Erscheinung bald nicht mehr werde fehlen lassen.

Olmütz, im Februar 1851.

Dr. Robert Zimmermann.

Französische Lehr-, Hilfs- und Lesebücher.

(Vergl. I. Jhrg. dieser Zeitschr. H. VI. S. 438—447 und H. XII. S. 924—927.)

17. Manitius, Dr. G. A., grammatisch-praktischer Lehrgang der französischen Sprache zu deren möglichst leichter, schneller und gründlicher Erlernung. Für den Schul-, Privat- und Selbstunterricht. Zweite verb. Aufl. Dresden, 1849. Adler u. Dietze. VIII u. 204 S. in 8. — 12½ Ngr. = 45 kr. C.M.
18. Ebenders. französisches Lesebuch für Gymnasien und andere Lehranstalten. Ebend. 1850. VIII u. 296 S. in 8. — 20 Ngr. = 1 fl. 12 kr. C.M.
19. Orelli, Conrad v., Professor in Zürich, kleine französische Sprachlehre für Anfänger. Neunte, verbess. Aufl. Aarau, 1850. H. R. Sauerländer. Frankfurt a. M.; D. Sauerländer. 243 S. in 8. — 10 Ngr. = 36 kr. C.M
20. Plötz, Dr. Carl, Elementarbuch der französischen Sprache mit besonderer Berücksichtigung der Aussprache bearbeitet. Erster Cursus. Zweite, verbess. Aufl. Berlin, 1850. F. A. Herbig. VIII u. 139 S. in 8. — ¼ Thlr. = 27 kr. C.M.
21. Zoller, Chr., *Bibliothèque française. T. I—IX.* Stuttgart, 1850. E. Hallberger. Das Bändchen von 8—10 Bogen à 10 Ngr. = 36 kr. C.M.
22. *Bree, P., Ma jeunesse. Extrait des mémoires d'outre-tombe, par Chateaubriand. Arrangé à l'usage des écoles et des maisons d'éducation.* Mit einem erläuternden Wörterbuche. Leipzig, 1849. Baumgärtner. VI u. IV u. 255 S. in 8. — 18 Ngr. = 1 fl. 5 kr. C.M.

23 Schnabel, C., *L'histoire sainte, racontée aux enfants par Lamé Fleury.* Mit gramm. Erläuterungen und einem Wörterbuche. Ebend. 1849. VIII u. 268 S. in 8. — 18 Ngr. = 1 fl 5 kr. C.M.

24. Ebenders. *L'histoire du Nouveau Testament, racontée aux enfants par M. Lamé Fleury.* Mit gramm. Erläuterungen und einem Wörterbuche. Ebend. 1850. VI u. 225 S. in 8. — 15 Ngr. = 54 kr. C.M.

Der Verf. von Nro. 17., Hr. Dr. H. A. Manitius hat — wie er in der Vorrede sich äussert — «diesen Lehrgang der französischen Sprache vornehmlich für das zartere Alter bestimmt, soweit auch dieses einem etwas geregelten Unterrichte zu folgen vermag. Zu diesem Zwecke habe er bei der Anordnung des grammaticalischen Stoffes durchgängig auf die Fassungskraft wie auf das Gedächtniss Rücksicht genommen, indem die zu einem jeden Redetheile gehörigen Formen nicht auf einmal angeführt, sondern nach dem Erfordernisse der Fasslichkeit unter sich vertheilt, und durch jedesmalige entsprechende Uebungen, sowohl in französischer als deutscher Sprache, in unmittelbare Anwendung gebracht worden sind, so dass zugleich eine Ueberhäufung des Gedächtnisses und ein mechanisches, das geistige Leben störendes, Einprägen der blossen Formen vermieden wurde.» — Mit diesen Worten hat der Hr. Verf. den Gesichtspunct, von dem er ausgieng, hinlänglich bezeichnet. Praktische Brauchbarkeit ist dem Werkchen nicht abzusprechen; was man gewöhnlich verlangt, wird ein Schüler, der es fleissig durchmacht, gewiss daraus lernen können, nämlich: französich verstehen und leidlich sprechen. Nützlich sind auch die einander ergänzenden Uebungen, sowohl die französischen, die in's Deutsche, als die deutschen, die in's Französische übersetzt werden müssen. Was die Aussprache betrifft, so fand Ref. mit Vergnügen (S. 4.) eines Lautes erwähnt, der so eigenthümlich ist, dass er nur durch wiederholtes Vorsprechen des Lehrers erlernt werden kann; nur wäre zu wünschen, dass der Hr. Verf. diesen auf **l** *mouillé* sich beziehenden Ausspruch auch auf das französische **c**, **g**, **j** und **v** ausgedehnt hätte, die keineswegs, wie das deutsche sch, sche und w lauten. Ref. hat diesen Uebelstand hinsichtlich des französischen **v** schon früher (vergl. I. Jahrg. IV. Heft S. 439. Nr. 1) gerügt. Es gibt Leute, die fertig französisch sprechen, und denen das französche Wort *Ver* (Wurm) dennoch nicht anders klingt als das deutsche «wer;» vielleicht würden solche ihren Irrthum einsehen, wenn man sie aufmerksam machte auf folgende Stufenleiter: franz. *le fer*, deutsch: fertig, deutsch: vergewissern, franz. *un ver*, deutsch: wer, engl. *I were*, deutsch: der Bär. — Im ganzen verräth die Arbeit des Hrn. M. einen geübten und praktisch tüchtigen Sprachlehrer; eine Bemerkung jedoch kann Ref. nicht unterdrücken: über den Gebrauch des Imparfait nämlich scheint der Hr. Verf. nicht ganz im reinen zu sein. Fehlerhaft ist S. 71. sowohl die Frage, als die Antwort: «*Est ce que vous n'étiez jamais à la foire de Francfort? — Oui, nous étions plusieurs fois à*

cette foire» Es sollte heissen: *N'avez vous jamais été etc.»* und in der Antwort darauf: *«Oui, nous y avons été plusieurs fois.»* Aehnliche Fehler wiederholen sich S 83, 97. und a. a. O. Der Druck ist schön und ziemlich correct.

Wildhaus, im October 1850.

Eduard Freiherr v. Lannoy.

Von demselben Verfasser rührt das Lesebuch Nro. 18 her, das ausdrücklich auch für Gymnasien bestimmt ist. Ungeachtet der Lehrstufe, auf der an den österreichischen Gymnasien der Unterricht im Französischen vorläufig einzutreten hat, von der auf den auswärtigen sich unterscheidet, so werden doch auch jene des vorliegenden mit Fleiss und praktischer Kenntniss zusammengestellten Lehrbuches mit Vortheil sich bedienen können. Der Herausgeber hat aus guten Quellen geschöpft, einer sorgfältigen Auswahl sich befleissiget und eine zweckmäfsige Anordnung getroffen. Das ganze zerfällt in zwei Hauptabtheilungen, eine prosaische; die aus 130, und eine poëtische, die aus 82 Stücken besteht. Die erstere beginnt mit leichten Fabeln, Conversationen und Dialogen, geht dann auf die etwas schwierigeren Erzählungen und Lebensschilderungen der berühmtesten Männer Frankreich's über, gibt verschiedenartige Briefe (von denen mehrere die interessantesten Sehenswürdigkeiten von Paris schildern), kaufmännische Schreiben und Billets, und schliesst mit geschichtlichen Fragmenten und Auszügen aus Reisebeschreibungen. Der poëtische Theil enthält Lesestücke aus französischen Dichtern nach der gewöhnlichen Eintheilung der Dichtungsarten in die lyrische, epische, dramatische und didaktische. Die Schriftsteller, die der Herausgeber benützt hat, gehören zum grösseren Theile der sogenannten classischen Zeit an; jedoch sind auch die neueren und neuesten nicht ausgeschlossen. In den Noten unter dem Texte ist ein methodischer Gang befolgt; sie beschränken sich anfangs nur auf die nothwendigste Erklärung sprachlicher Schwierigkeiten, hauptsächlich auf die unregelmäfsigen Formen der Zeitwörter, auf die der Anfänger zunächst seine Aufmerksamkeit zu richten hat, häufen sich später mehr und beziehen sich ausschliesslich auf Regeln und schwierige Fälle der Grammatik, und fallen in der letzten Abtheilung gänzlich weg, um die Selbständigkeit des Schülers nicht zu beirren. Das angehängte Wörterverzeichniss ist fleissig gearbeitet und enthält auch die Erklärung sämmtlicher in dem Buche vorkommender Eigennamen. Die wenigen, am Schlusse bemerkten Druckfehler sind nicht die einzigen. Gleich in der 1. Fabel S. 1 heisst der Vorwurf, den der Wanderer dem Irrlichte macht, das ihn irregeführt hat, gewiss nicht: *«pourquoi m'as- tu* **suivi** *de guide?»* sondern wohl: *«pourquoi m'as- tu* **servi** *de guide?»* — Die Verfasserin des Lesestückes 10. p. 40—42 heisst nicht: Mad. Desbordes Val*mon*, sondern: Val*more*, wie S. 32. u. d. m. Im ganzen entspricht das Buch seinem Zwecke auf empfehlenswerthe Weise.

Der Verfasser von Nro. 19, dem wir mehrere trefflich besorgte Ausgaben von Caspar Hirzel's praktischer französischer Grammatik verdanken, von deren neuester, der 15., Ref. im I. Jahrg. dieser Zeitschrift (H. XII. 9. 925) eine kurze Anzeige gab, hat für Anfänger, namentlich für solche, mit welchen der Lehrer späterhin die Hirzel'sche Grammatik zu durchgehen gedenkt, diese kleine französische Sprachlehre ausgearbeitet. Sie ist kein Auszug nach der gewöhnlichen Weise, sondern die selbständige Benützung einer durch Methode und Anordnung ausgezeichneten Grammatik von verändertem Standpuncte aus und innerhalb enger gezogener Gränzen, mit stetem Hinblick auf das weiter ausholende und tiefer eingehende Werk, desssen späteres Studium es soll begründen und erleichtern helfen. Im Vergleiche mit jenem hat der Hr. Verf. den Lehrstoff, der dort in den XXIII Capiteln der deutschen Abtheilung behandelt wird, in drei Abtheilungen geschieden, von denen die erste auf 134 S. die Buchstabenlehre und sämmtliche Redetheile, (von den Zeitwörtern vorläufig nur die regelmäſsigen), die zweite von S. 135—176 die unregelmäſsigen Zeitwörter und die dritte von S. 198—232 die unentbehrlichsten Regeln der Wortfügung in 73 Paragraphen enthält. Jedem Absatze ist eine hinlängliche Anzahl von Beispielen zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische angehängt, denen immer ein paar französische Constructionen über die Regel, um deren Verständniss und Anwendung es eben sich handelt, zur Richtschnur vorangeschickt sind. Den Beschluss der beiden ersten Abtheilungen machen passende französische Lesestücke mit beigefügtem Verzeichnisse der Significate, den Schluss der dritten eine kleine Sammlung der unentbehrlichsten Wörter zum auswendiglernen. Die Fassung der Regeln ist klar und bündig; die Wahl der Beispiele sorgfältig und zweckmäſsig, die ganze Anordnung logisch und übersichtlich, der Druck deutlich und correct, der Preis sehr billig, somit das Büchlein in vielfacher Beziehung empfehlenswerth, auch für den ersten Unterricht auf Gymnasien.

Nro. 20 ist die zweite verbesserte Auflage des ersten Cursus von Dr. Carl Plötz's auf 6 Abtheilungen berechnetem Sprachwerke: „*Cours gradué de langue française*," wovon die bis dahin erschienenen in H. VI. dieser Zeitschrift S. 439—40 ihre Besprechung gefunden haben. Wie richtig unser Ref. die schwachen Seiten dieses Elementarbuches erkannt habe, geht daraus hervor, dass der Hr Verf. selbst, ehe die Anzeige in der österreichischen Gymnasialzeitschrift ihm zu Gesichte gekommen sein konnte, vornehmlich die dort gerügten Mängel zu heben bemüht war. Diese waren: die zu flüchtige Behandlung der Aussprache und die zu willkürliche Entfernung von dem regelrechten Stufengange der Grammatik, beides Mängel, zu denen den Hrn. Vf. eine zu ängstliche Nachahmung der bekannten Seidenstücker'schen Methode veranlasst haben mag. In ersterer Beziehung hat der Hr. Vf. für diese zweite Auflage das, auch in unserer Zeitschrift (Heft VI. S. 443—46) mit Lob erwähnte Buch von Lesaint (*Traité complet et méthodique de la prononciation française*) benützt, das er „deutschen Lehrern der französischen Sprache, die sich

nicht in Frankreich selbst eine genaue Kenntniss der französischen Aussprache verschaffen konnten, nicht genug anempfehlen» zu können glaubt. Die zweite Veränderung betrifft den Versuch, die Seidenstücker'sche Methode so umzugestalten, dass «mit Beibehaltung ihrer praktischen Vorzüge, doch schon in diesem ersten Cursus des Elementarbuches eine gründlichere und regelmäfsigere Kenntniss der Grammatik angebahnt würde.» Jedenfalls hat das Büchlein durch diese Zusätze an Brauchbarkeit gewonnen, wenngleich es seinem ganzen Baue nach dem Gymnasium minder zusagt, wofür es auch keine ausdrückliche Eignung beansprucht.

Nro. 21 ist eine nicht für die Schule, sondern für die häusliche Lectüre bestimmte Sammlung vollständiger kleinerer Werke von neueren Schriftstellern; einzelne Aphorismen dienen als geistreiche Lückenbüsser. Der Herausgeber, Hr. Carl Zoller, Rector des Katharinenstiftes zu Stuttgart, nahm nur solche Schriften auf, deren Lectüre für jugendliche Gemüther unbedenklich ist oder, durch Entfernung unpassender Stellen, dafür angepasst werden konnte, was jedoch, unseres Bedünkens, lieber in der Vorrede, als auf dem Titel hätten bemerkt werden sollen. Schülern, die in der Kenntniss des Französischen so weit vorgeschritten sind, dass sie leicht stilisirte Werke vom Blatte weg lesen können, wird diese Sammlung Stoff zu unterhaltender Uebung, namentlich in den Ferienwochen, darbieten. Die Auswahl ist mit Geschmack getroffen: die neueren und neuesten Schriftsteller Frankreichs sind dabei vorzugsweise bedacht. Die bisher erschienenen Bändchen bringen folgende Schriften, theils erzählenden, theils dramatischen Inhaltes: *Graziella* von A. de Lamartine, *Une veillée d'automne par une vieille femme*, und *Lydie* von Charles Nodier, *Robertine* von Mad. de Bawr, *Picciola* von X. B. Saintine, einiges von Xavier de Maistre, zwei dramatische Werke von Casimir Delavigne, nebst Aphorismen von J. Petit-Senn, einem Gedichte von A. de Lamartine, fünf Genfer Novellen von R. Töpffer, einer Erzählung: «*Madeleine*» von Jules Sandeau, und einer Auswahl der interessantesten Stellen aus der Mad. de Stael Werk über Deutschland. Druck und Papier sind sehr geschmackvoll; der Preis könnte billiger gestellt sein.

Die Nro. 22, 23, 24 rühren aus der nämlichen Verlagshandlung her, und tragen sowohl in Bezug auf Tendenz, als Form so ziemlich dasselbe Gepräge, weshalb Ref. sie hier auch kurz zusammenfasst. P. Bree gibt aus den drei Bänden der bekannten *Mémoires d'outre-tombe* von Chateaubriand einen gedrängten Auszug dessen, was daraus für die Jugend sich eignet, nämlich die Jugendgeschichte des Verfassers, Schilderungen, sowohl durch interessanten Inhalt, als durch Schönheit des Stiles ausgezeichnet. Das Verdienst des Herausgebers besteht in einer geschickten Auswahl und in der Beigabe eines Wörterbuches. — Die beiden Lesebücher von C. Schnabel, öffentl. Lehrer der franz. Sprache zu Leipzig, enthalten die biblische Geschichte und das neue Testament von Lamé Fleury, dem Verf. mehrerer Erziehungsschriften, für

jüngere Schüler lebhaft und fasslich, in recht fliessendem Vortrag erzählt, mit sprachlichen Erläuterungen und mit Wörterbüchern versehen. Im Hinblick auf die wünschenswerthe Harmonie zwischen den einzelnen Lehrgegenständen lässt sich bemerken, dass die beiden letzteren Lesebücher Anknüpfungspuncte für den Religionsunterricht darbieten, wie das erstere für Geographie und Geschichte sie gewährt. Eine Schattenseite dieser, wie ähnlicher Schriften glaubt Ref. darin zu sehen, dass sie ihres allzu speciellen Inhaltes wegen, den jungen Leser in einen zu engen Kreis von Gedanken und Wörtern einführen, ohne, wie diess bei der Lectüre eines selbständigen, wenn gleich kürzeren, Meisterwerkes der Fall ist, für diesen Mangel durch echte Classicität im Bau und Ausdrucke zu entschädigen. Die Auflagen sind nett; die Preise nicht übermäfsig.

Wien, im October 1850.

J. G. Seidl.

Dritte Abtheilung.

Verordnungen für die österreichischen Gymnasien; Statistik.

a. Erlässe.

Verordnung des Ministers des Cultus und Unterrichtes, betreffend die Frage, wie Stiftungen und Stipendien zu behandeln sind, welche für die früheren philosophischen Studien bestimmt waren.

25. April 1851.

Es ist der Zweifel angeregt worden, ob der Genuss von Stiftungen und Stipendien, welche, nach der vorbestandenen Einrichtung der Studien, für die Dauer der philosophischen Studien verliehen wurden, nunmehr auch während der Universitätsstudien genossen werden können.

Bei Entscheidung dieser Frage ist im allgemeinen an der Regel festzuhalten, dass an die Stelle der früheren philosophischen Jahrgänge, wie sie an österreichischen Lyceen und Universitäten bestanden, jetzt die VII. und VIII. Classe des Gymnasiums getreten sind, und dass daher der Genuss von Stipendien, welche früher nur auf die Dauer jener philosophischen Jahrgänge verliehen werden konnten, auch jetzt nicht über die Dauer der Gymnasialstudien hinaus gestattet werden kann.

Wenn hingegen der Genuss eines Stipendiums nicht wegen einer in der Stiftung hierüber enthaltenen Bestimmung, sondern nur deshalb auf die Dauer der früheren philosophischen Jahrgänge beschränkt war, weil die Einrichtung der österreichischen Studienanstalten ein längeres Verweilen bei den philosophischen Facultätsstudien nicht möglich machte, so ist jetzt ein längerer Genuss eines solchen Stipendiums nicht ausgeschlossen.

Demgemäfs wird von Fall zu Fall mit Berücksichtigung der speciellen Bestimmungen oder der ausgesprochenen Zwecke der einzelnen Stiftungen zu entscheiden sein.

(Giltig für die Kronländer Oesterreich unter und ob der Enns, Salzburg, Tirol, Steiermark, Kärnthen, Krain, Triest und Küstenland, Dalmatien, Böhmen, Mähren, Schlesien, Galizien mit dem Krakauer Gebiete u. die Bukowina.)

Verordnung des Ministers des Cultus und Unterrichtes, betreffend die praktische Ausbildung der Lehramts-Candidaten in den Naturwissenschaften.

30. April 1851.

Es ist nothwendig, dass diejenigen jungen Männer, welche sich dem Lehramte der Physik und Naturgeschichte widmen, in den verschiedenen naturwissenschaftlichen Zweigen sich eine höhere praktische Ausbildung erwerben und so in den Stand setzen, den Anforderungen des §. 7, Punct 3 bis 6 des provisorischen Gesetzes über die Prüfung der Candidaten des Gymnasiallehramtes vom 30. Aug. 1849, Ergänzungsband des Reichsgesetzblattes, Nr. 380, entsprechen zu können.

Für die Ausbildung in der praktischen Chemie ist bereits durch ordentliche Vorträge, in Bezug auf die allgemeine Physik aber in Wien insbesondere durch das physikalische Institut und an anderen Universitäten durch regelmäfsige praktische Uebungen gesorgt. Desgleichen ist nunmehr die Einleitung getroffen, dass auch aus den anderen speciellen naturwissenschaftlichen Fächern, als: Zoologie, Botanik und Mineralogie von den betreffenden Universitäts-Professoren eigene regelmäfsige praktische Lehrcurse für Lehramts-Candidaten eröffnet werden, worin diesen die zu einem erfolgreichen Lehren nöthigen gründlicheren und umfassenderen Kenntnisse, namentlich auch die praktische Gewandtheit im Experimentiren und Demonstriren verschafft, und die Anleitung zu weiteren selbständigen Forschungen gegeben wird Die betreffenden Professoren wurden hiebei angewiesen, den fraglichen Lehrcursen die der Beschaffenheit des speciellen Faches entsprechende Ausdehnung zu geben, und hauptsächlich auch das Bedürfniss künftiger Gymnasiallehrer und das Mafs der Thätigkeit, welches von den Candidaten, mit Rücksicht auf die sonstigen Bildungszwecke in Anspruch genommen werden kann, in's Auge zu fassen.

Es ergeht demnach an diejenigen Lehramts-Candidaten, welche sich den naturwissenschaftlichen Fächern widmen, die Aufforderung, an diesen praktischen Uebungen, in welchen ein wesentliches Förderungsmittel der Ausbildung für ihren künftigen Beruf gegeben ist, während ihrer Vorbereitungsjahre sich zu betheiligen. Namentlich sollen diejenigen Lehramts-Candidaten, welche die Naturlehre als Hauptfach gewählt haben, während der Vorberei-

tungszeit an einem Curse der Vorträge über **praktische** Chemie Theil nehmen.

Es wird ferner angeordnet, dass diejenigen der betreffenden Candidaten, welche die erwähnten, für das specielle Fach, worin sie Unterricht ertheilen wollen, bestimmten praktischen Lehrcurse mit Erfolg frequentirten, bei künftigen Anstellungen **vorzugsweisen** Anspruch auf Berücksichtigung haben sollen. Zu diesem Behufe wird den Candidaten nach Vollendung eines jeden solchen praktischen Lehrcurses ein Zeugniss über die Dauer und Art, so wie über den Erfolg ihrer Verwendung ausgefertiget; dieses Zeugniss haben sie der Prüfungs-Commission vorzuweisen, welche den Inhalt desselben in das von ihr auszustellende Zeugniss über die bestandene Lehramts-Candidaten-Prüfung aufzunehmen haben wird.

(Vorstehende Verordnung wurde an die Statthalter in **Böhmen**, **Mähren**, **Schlesien**, **Niederösterreich**, **Oberösterreich**, **Steiermark**, **Tirol**, **Kärnthen**, **Krain**, **Salzburg**, **Triest**, **Dalmatien** und **Galizien** erlassen.)

Erlässe von Schulbehörden der einzelnen Kronländer.

II. Erlässe der Schulbehörde der Kronländer Steiermark, Kärnthen und Krain.

(Im Auszuge.)

1.

5. October 1850.

Disciplinargesetze für die Gymnasialjugend haben nur die wesentlichsten Puncte in einer klaren und bündigen Fassung aufzunehmen, damit dieselben leicht begriffen und in Erinnerung behalten werden können. Zu verbieten ist nur dasjenige, was den sittlich-religiösen und wissenschaftlichen Fortschritt gefährdet und mit voller Macht verfolgt und bestraft werden kann, so wie dem verbotenen als Gegensatz auch das gebotene aufzustellen ist; nicht bloss prohibitiv, sondern insbesondere direct heranbildend sollen die Disciplinargesetze sein, wobei der pädagogische Tact und der vereinte Ton des Ernstes und der wohlwollenden Sorgfalt von Seite der Lehrer hervorzutreten hat. — Die Quartiergeber können kaum verpflichtet werden, auf jedesmalige Aufforderung des Directors oder des Classenlehrers sich persönlich einzufinden. Das wahrscheinlich dadurch beabsichtigte Zusammenwirken muss die Frucht eines gegenseitigen, willfährigen und vom Lehrkörper anzuregenden Entgegenkommens sein. — Was ferner manche gutgemeinte, jedoch nur für individuelle Fälle anwendbare Mafsregeln betrifft, so lassen solche eher durch gelegentliche mündliche Erinnerung oder Verständigung, als durch das allgemeine Mittel des Gebotes und Verbotes sich durchführen, und so wie ferner einerseits durch Wohlwollen und Theilnahme das Vertrauen der Jugend zum Lehrer und

dadurch die stärkste und nachhaltigste Stütze der Disciplin gewonnen wird, eben so ist andererseits unnachsichtige Strenge und Strafe für den unverbesserlichen und die Sittlichkeit der übrigen bedrohenden Schüler geboten.

2.

28. October 1850.

Ein Disciplinargesetz, in so weit es zur mündlichen Bekanntgebung an die Schüler mit Anfang des Schuljahres bestimmt ist, enthalte wenige, gemeinfassliche und leicht erinnerliche Sätze. Viele Gegenstände eignen sich jedoch besser für diejenige Form der Mittheilung, welche vom Lehrkörper zum Behufe der anzubahnenden Mitwirkung der häuslichen Erziehung und als Instruction für Eltern beantragt und vollkommen zu billigen ist. Doch hat dieses, so viel als möglich, ohne Einmischung in die häuslichen Verhältnisse zu geschehen. Der pädagogische Tact und der vereinte Ton des Ernstes und der wohlwollenden Sorgfalt von Seite des zusammenwirkenden Lehrkörpers (s. oben Nro. I.) werden ohne besondere Statuten, die sich erschöpfend nicht aufstellen lassen, alle, oft von selbst sich darbietende Mittel zu benützen wissen, um das Vertrauen der Jugend, der Eltern und Pfleger derselben zu der Anstalt als die stärkste Stütze der Disciplin zu begründen. Die für das Verhalten der Schüler auszusprechenden Normen haben einen guten Geist der Schule, Gehorsam, Wahrhaftigkeit, Sittenreinheit und Lernbegierde nicht so sehr durch Verbote, als durch positiv bildende Mittel zu erzielen. — Die Forderung, dass jeder Schüler abgesondert in einem Bette seine Schlafstätte haben soll, ist durch die Nähe der Gefahr, die aus der Benützung einer gemeinschaftlichen Schlafstätte der Sittenreinheit der Jugend droht, allerdings begründet. Allein es bleibt zu erwägen, ob das zur Vermeidung der Gefahr gebotene Mittel nicht besser in dem Verkehre des Lehrkörpers mit den Eltern und Pflegern der Schüler zur Anwendung zu kommen habe, ohne dasselbe, da es in die Familienverhältnisse zu sehr eingreift, zu einem Gebote zu erheben. —

3.

28. October 1850.

Im Anschlusse erhält die prov. Gymnasialdirection eine Anzahl Rubriksbögen zur Führung eines Charakteristikenbuches über die Schüler. Der Zweck desselben ist, den Mitgliedern des Lehrkörpers ein Mittel an die Hand zu geben, um der genauen Beobachtung und Bezeichnung der charakteristischen Eigenthümlichkeiten der Schüler die gehörige Sorgfalt zu widmen. Der Gebrauch desselben besteht darin, dass, da dieses Verzeichniss der Namen der Schüler in alphabetischer Ordnung die nämlichen Rubriken des Classenbuches enthält, der Classenlehrer nach beliebigen kürzeren oder längeren Intervallen die in dem chronologisch geführten Classenbuche enthaltenen Notizen unter denjenigen Namen sammelt, auf den sie lauten.

Während das Classenbuch den Zweck hat, den Lehrer jeder folgenden Lection von allem sogleich zu unterrichten, was in der nächst verflossenen Stunde in der Schule vorgegangen ist, so empfiehlt sich jenes Charakteristikenbuch dadurch, dass der Director und die Lehrer in den Stand gesetzt werden, den jeweiligen Bildungsgang eines jeden Schülers und der ganzen Classe einzusehen, bei vorkommenden Anfragen von Seite der Eltern der Schüler sogleich die gewünschte Auskunft über das Gesammtverhalten des Schülers zu geben, und am Ende des Semesters die specifischen Charakteristiken der Schüler gesammelt zu finden.

4.

29. October 1850.

Die Führung des Classenbuches hat mit dem Tage zu beginnen, an dem die Lehrstunden beginnen. Das Classenbuch ist bestimmt, den Lehrern, insbesondere aber den Classenlehrern die Uebersicht von allem irgend bemerkenswerthen zu verschaffen, was in den vergangenen Lehrstunden sich zugetragen hat. Diese Uebersicht ist in den ersteren Tagen des Schuljahres von gleicher Wichtigkeit wie in den späteren, und es ist somit unzulässig, dass an irgend einem Schultage das Classenbuch ausser Anwendung bleibe. – Wenn der Lehrkörper die Vermehrung der Lehrstunden in irgend einem Gegenstande für nöthig hält, so mag diese Vermehrung stattfinden; es darf diess aber nicht auf Kosten der Stundenzahl eines anderen Lehrgegenstandes geschehen.

5.

17. November 1850.

Einer gerechten Feststellung der Zeugnissclasse, auch bei Schülern, welche nach Verlauf der Herbstferien einer wiederholten Versetzprüfung in einem Lehrgegenstande sich unterzogen haben, wird nicht leicht irgend ein Bedenken entgegen treten, wofern für die Leistungen in den einzelnen Unterrichtsgegenständen bestimmt bezeichnende Ausdrücke gewählt werden, und für das allgemeine Urtheil nicht allein die Mehrzahl der günstigen oder ungünstigen Einzelurtheile, sondern insbesondere die Leistungen in solchen Gegenständen, die das Hauptgewicht für die Erkenntniss der Reife und für die Bürgschaft des Fortschreitens des Schülers abgeben, als mafsgebend angenommen werden. Es muss daher dem Ermessen des Lehrkörpers überlassen bleiben, welchem Schüler das Prädicat der Vorzüglichkeit zuerkannt werden soll.

6.

29. November 1850.

Bezüglich des Schreibeunterrichtes wird erinnert, dass zur Theilnahme an demselben Schüler nur in sofern und in so lange zu verhalten sind, als diess zur Aneignung einer guten Handschrift nothwendig ist; und

dass demnach hiezu weder die Schüler der zwei untersten Classen unbedingt zu verpflichten, noch jene der mittleren Classen hievon unbedingt zu dispensiren wären, sondern es hätte je nach Bedürfniss der einzelnen Schüler eine diessfällige Auswahl Statt zu finden.

7.

30. November 1850.

Das Verfahren der Direction und des Lehrkörpers gegenüber den Eltern der Schüler ist ein sehr wichtiges Erleichterungs- und Förderungsmittel der erziehenden Thätigkeit und der Schulzucht; es kann demnach nicht genug empfohlen werden, dasselbe bei allen beachtungswerthen Vorfällen, die den Fortgang und die Sitten der Schüler berühren, nicht bloss den Eltern, sondern auch den Pflegern der Schüler gegenüber regelmäfsig einzuhalten. Nur dadurch wird es ferner auch möglich sein, diejenigen Pflichten und Rücksichten, welche die Schule von Seite der Eltern und Pfleger der Schüler mit vollem Rechte in Anspruch nimmt, denselben in Erinnerung zu bringen und die Hilfe des häuslichen Erziehung ohne Einmischung in das Familienleben herbeizuführen.

8.

18. December 1850.

Das vom Lehrkörper befolgte Verfahren bei Benützung der Schulbücher beruht auf der richtigen Voraussetzung, dass, so wie einerseits Schulbücher, die im Inhalte und in der Fassung jeder Rücksicht und allen Individualitäten vollkommen entsprächen, noch eine zu lösende Aufgabe sind, es andererseits der pädagogischen und didaktischen Gewandtheit der Lehrer zukommt, die in sittlicher und confessioneller Beziehung als bedenklich vorkommenden einzelnen Stellen nicht bloss ganz unschädlich zu machen, sondern darin auch einen Anlass zur festeren Begründung des sittlichen Charakters und des religiösen Glaubens zu suchen. In einem gewissen Alter der Jugend ist es nicht so sehr die absolute Unkenntniss des schädlichen, welche vor Schaden und Irrthum bewahrt, als vielmehr die gelegentliche überzeugende Aufklärung über Irrthum und Gefahr.

9

24. December 1850.

Die in den einzelnen Classen eingeführten Declamations-Uebungen sind insofern zu billigen, als darunter ein freier, natürlicher Vortrag verstanden wird, wobei die Klippe einer erkünstelten, schauspielermäfsigen Affectirtheit zu vermeiden ist. Die Behandlung des deutschen Sprachunterrichtes durch Verwendung von zwei Stunden wöchentlich an die deutsche Literaturgeschichte dürfte der Einseitigkeit verfallen, da die genügende Kenntniss des Literaturstoffes durch vorausgegangene Lectüre bisher kaum vorausgesetzt werden kann. In den betreffenden Nachweisungen sind ferner prosaische und poetische Aufgaben erwähnt, während nur von

poetischer Lectüre die Rede ist. Was unter poetischen Aufgaben verstanden wird, ist nicht klar; dass aber bei der Lectüre nur poetische Musterstücke berücksichtigt werden, ist jedenfalls gefehlt.

10.

2. Jänner 1851.

Die lobenswerthe Wachsamkeit und Strenge im prüfen, um dem Missbrauche der in den Händen der Schüler befindlichen gedruckten Uebersetzungen zu steuern, wird auch darin ein Unterstützungsmittel suchen müssen, dass der bloss mechanischen Einübung einer entlehnten Uebersetzung kein Werth beigelegt werde. — Es bleibt dem Lehrkörper, wenn derselbe es für nöthig erachtet, unbenommen, schriftliche Uebungen im lateinischen Stil häufiger, als sie nach den gegenwärtigen Bestimmungen stattfinden sollen, mit den Schülern vorzunehmen, vorausgesetzt, dass dadurch dem übrigen Unterrichte kein Abbruch geschehe. Zu diesem Ende hat die Einführung und zweckmäfsige Benützung geeigneter Uebungsbücher für den lateinischen Stil nichts gegen sich.

11.

29. Jänner 1851.

Die Bemühungen der Direction und des Lehrkörpers zu Gewinnung eines gründlichen Urtheiles über die praktische Zweckmäfsigkeit der Lehrbücher zur Bereicherung der Lehrmittelsammlungen, zur Gründung einer Jugendbibliothek und eines Unterstützungsvereines für dürftige Gymnasialschüler werden mit Befriedigung zur Kenntniss genommen und die erzielten Resultate sind seiner Zeit anher bekannt zu geben. Der Drang der Jugend, Erholung in der Lectüre zu suchen, und das Bedürfniss derselben, für den Schulunterricht Nachhilfe und aufklärende Ausführlichkeit in anderen Werken zu finden, bedürfen einer Unterstützung und Leitung, um die Gefahren zu verhüten, welche ein wahl- und regelloses Lesen mit sich bringt. Dem Lehrkörper wird die Wahl solcher Jugendschriften empfohlen, welche den Schulunterricht und die häusliche Erziehung ergänzen, ohne direct zu lehren und zu ermahnen, welche demnach den Gymnasiasten mit- und fortbilden — Es ist zu wünschen, dass dem Vorzeigen der naturhistorischen Bilder, das, abgesehen von dem Nachtheile einer frühen Abnützung durch das Hand in Hand gehen, nur einen flüchtigen Eindruck gibt, dadurch abgeholfen werde, dass solche Wandtafeln ihrem Wortlaute gemäfs durch längere Zeit der Anschauung ausgestellt bleiben. — Im Unterrichte der deutschen und der zweiten Landessprache ist auf eine tüchtige Einübung der Formenlehre und der Hauptgrundsätze der Syntax eben so zu sehen, als die weitere Vervollständigung der Theorie gelegentlich mit der Lectüre durch das Mittel der Erklärung und Ableitung der Regeln aus den Leseproben zu verbinden ist. Bei der Benützung der Lesebücher in den unteren Classen ist dafür zu sorgen, dass sowohl der statarischen als der cursorischen Lectüre ihr Recht widerfahre: eine blosse cursorische

Lectüre ist nicht zulässig, weil hiedurch nur flüchtiger Reiz der Neuheit und daher Oberflächlichkeit, und keineswegs das Sprachbewusstsein erzielt wird. — Die Fortsetzung des in der ersten Classe ertheilten geographischen Unterrichtes auch in der zweiten Classe ist zu billigen, insofern als dadurch die vorgeschriebene geographisch-historische Aufgabe dieser Classe in ihrer Lösung nicht gehindert wird. — Es ist zweckmäfsig, dass durch schriftliche Uebungen und Aufgaben zu Hause und in der Schule die Selbstthätigkeit der Schüler fortwährend angeregt wird, es darf jedoch hiedurch keine Ueberbürdung der Schüler herbeigeführt werden, und es sind mündliche Uebungen statt der schriftlichen in jenen Fällen vorzuziehen, wodurch der beabsichtigte Zweck eben so gut oder noch besser erreicht werden kann, als durch die schriftlichen. Auch müssen in Bezug auf die häuslichen Aufgaben die Lehrer fortwährend sich in's Einvernehmen setzen, damit nicht durch gleichzeitige Anforderungen verschiedener Lehrer die Erfüllung derselben beirrt oder unmöglich gemacht werde.

12.

14. Februar 1851.

Es kann nicht gleichgiltig sein, wie die Schüler mit dem Ernste der Disciplin und der Leistungen in dem Unterrichte in den unobligaten Gegenständen es halten. Da dieser Unterricht an dem Gymnasium durchgängig von Nebenlehrern ertheilt wird, so kommt es der Gymnasialdirection zu, darüber zu wachen, dass der erspriessliche Einfluss der Schule auch in dem dispensabel obligatorischen Unterrichte gewahrt werde, und zu dem Ende ist in jedes Monatsprotocoll auch ein Bericht der Nebenlehrer bezüglich der freien Lehrgegenstände aufzunehmen.

13.

14. Februar 1851.

Aus dem Protocolle wurde mit Vergnügen erkannt, dass die nicht obligaten sonntäglichen Vorträge über populäre mathematische und physikalische Geographie von den Schülern sehr fleissig besucht werden, und es ist zweckmäfsig, dass zu diesem die geographischen Kenntnisse erweiternden und ergänzenden Unterrichte nur Schüler der vier oberen Classen zugelassen werden.

14.

27. Februar 1851.

Der hohe Preis der empfohlenen und eingeführten Schulbücher ist für arme Schüler allerdings ein Uebelstand, allein die Rücksicht für deren Mittellosigkeit darf nicht höher angeschlagen werden, als jene für die im Organisationsentwurfe vorgezeichneten Lehrzwecke; und über die entsprechende Höhe des Preises entscheidet mehr der innere Werth des Buches,

als der Umfang und die Bogenzahl. Ferner gibt es insbesondere für den grammatischen Unterricht in der deutschen Sprache unter den empfohlenen Büchern eine Auswahl zu sehr wohlfeilen Preisen. Die kleine Sprachdenklehre von Wurst kostet z. B. nur $^1/_4$ Thaler = 27 kr. C.M., Becker's Leitfaden für den ersten Unterricht im Deutschen $^1/_3$ Thlr. = 36 kr. C.M., Becker's Schulgrammatik im Auszuge 1 fl. 30 kr. C.M. in Wien.

Der Wunsch des Lehrkörpers, dass zur Anschaffung der Lehrmittel zu Händen der dürftigsten Schüler ein Fonds gebildet werde, ist lobenswerth, wobei es Angelegenheit des Lehrkörpers bleiben muss, die hiezu geeigneten Mittel aufzusuchen. Es ist jedoch zu bemerken, dass Beiträge zum Ankaufe von Büchern, insbesondere von Schulbüchern, oder Schenkungen von Büchern nur solchen Schülern zu Theile werden, welche durch Talent und ausgezeichnete Verwendung ihren Beruf zum studiren beurkunden, Schüler hingegen, deren Verwendung nicht entspricht, oder Schüler von schwachem Talente sollen durch derlei Unterstützungen zur Fortsetzung der Studien, für die sie nicht taugen, keineswegs ermuntert, vielmehr zur baldigen Verzichtleistung auf eine Laufbahn bestimmt werden, der sie späterhin nach fruchtlosem Mühe- und Zeitaufwande zu entsagen genöthiget sein dürften. Insofern es sich um Anschaffung von Lehrmitteln im allgemeinen handelt, ist durch Anwendung des §. 63 des Organ.-Entwurfes, welche, wenn sie noch nicht stattgefunden hat, im Beginne des nächsten Schuljahres einzuleiten ist, das Mittel geboten, wenigstens dem dringendsten Bedürfnisse abzuhelfen.

Die in Betreff einzelner lateinischer Lehrbücher von vier Lehrern abgegebene Erklärung bietet zu folgenden Bemerkungen Anlass:

Bei dem Beginne der Gymnasialreform war durch die schriftstellerische Thätigkeit österreichischer Schulmänner noch nicht so tüchtiges geleistet, dass dadurch die Benützung ausländischer Lehrbücher für das im Organ.-Entwurfe bezeichnete Ziel entbehrlich geworden wäre; solche wurden deshalb vom hohen Ministerium den Lehrkörpern nicht aufgedrungen, sondern nur zur Auswahl empfohlen. Gleichzeitig wurde den Schulmännern in der „Zeitschrift für die österr. Gymnasien" ein freier Spielraum eröffnet, um sich über alle Interessen des Schullebens und insbesondere über die Bedingungen und Erfordernisse zweckmäfsiger Lehrbücher und über die Mängel und Vorzüge der vorläufig gewählten zu verständigen, und diess auf echt wissenschaftlicher und pädagogischer Grundlage, mit Ausschliessung aller Sondertendenzen. Unter den im Protocolle enthaltenen Bemängelungen finden sich jedoch einige, welche nur in Bezug auf Einzelnheiten beachtungswürdig sind, im ganzen sind dieselben aber weit entfernt, eine wissenschaftliche, kritische Haltung zu vertreten, und nur eine solche kann über die Brauchbarkeit eines Buches entscheiden, eine solche nämlich, die zuerst in den Gesichtspunct der Verfasser und in die Eigenthümlichkeit der Bücher, dann in das vom Unterrichtsziele dem Stoffe und der Methode nach bezeichnete Schulbedürfniss eingeht, endlich beide einander

klar gegenüber hält. Von alledem findet sich in den zu Protocoll gebrachten Bemängelungen nichts. Nur Druckfehler und einzelne Uebungssätze, deren grammatische Construction grösstentheils mit Unrecht getadelt wird, sind aufgegriffen, und aus diesen soll sich die volle Verwerflichkeit der Bücher begründen. Die Hauptsache blieb unbeachtet, nämlich ob nicht das Lehrbuch in der Hand eines methodisch gewandten Lehrers dennoch seine volle Frucht bringen könne, da es ihm frei steht, Druckfehler und einzelne Ausdrücke zu berichtigen und einzelne Sätze zu umgehen.

Dass die Elementarbücher von Dünnebier und Ellendt dem Inhalte und der Form nach nicht ein vollständiges, wissenschaftlich begründetes System liefern, ist richtig, allein das ist auch nicht der Zweck der Elementarbücher; so wie es nothwendig ist, durch Sätze, wie «dem Hannibal war ein grosser Kriegsruhm» u. dgl., praktisch den Knaben anzuleiten, in der Construction mit *sum* lateinisch zu denken, um später einer übertriebenen Regeljagd enthoben zu sein. Dass durch solche undeutsche Fügungen das deutsche Sprachstudium beeinträchtiget werde, ist kaum zu besorgen, da vorauszusetzen ist, dass solchen Stellen die entsprechende Erklärung des Lehrers beigefügt werde.

Uebrigens ist es nicht der Zweck der Schulbücher, dass deren Benützung eine für den Lehrer sclavisch bindende in der Auswahl, Ordnung und Behandlungsweise des Stoffes sei, und zur Berichtigung, Abkürzung oder Erläuterung hierin bleibt das Recht dem Lehrer unbenommen (§. 54, Art. 3 und 5 des Organ.-Entwurfes).

Es hangt mit der Erreichung des Gymnasialzweckes innig zusammen, dass für die Unschuld und unbefleckte Reinheit der jugendlichen Sitten und Herzen die sorgsamste Rücksicht beobachtet werde. Diese Reinheit geht aber, wenn der Schüler mit unentweihtem Herzen das Gymnasium betritt, weder durch Nepos, noch sonst durch einen der in den Schulen gelesenen Classiker verloren, am wenigsten dann, wenn der von den Lehrern ausgehende sittlich-religiöse Geist und besonnene würdige Haltung ungeziemende Gedanken bei den Schülern nicht aufkeimen, noch weniger um sich greifen lässt. Die Phantasie des Schülers, der eine unlautere Stelle im Nepos unterstrich, war schon befleckt, ehe er zum Nepos kam; nicht aus dem Buche kam das Verderben in die Seele, sondern es gab sich als ein bereits vorhandenes durch das unterstreichen kund; und ein solcher Schüler würde selbst in den Ausdrücken der heiligen Schrift Beziehungen finden, denen das reinere Gemüth verschlossen bleibt. Ist mit dem betreffenden Schüler die Untersuchung nicht drohend, strenge ahndend, sondern psychologisch ergründend vorgenommen worden, so muss sie diess und kein anderes Ergebniss geliefert haben.

Was die classischen Schriftsteller betrifft, so ist es keineswegs nöthig, sie vom Anfange bis zum Ende zu lesen; im Corn. Nepos insbesondere können und sollen solche Abschnitte, welche namentlich in sitt-

licher Beziehung nachtheilig erscheinen, ohne Anstand übergangen werden. Geschieht diess nicht bei einzelnen Stellen, sondern bei ganzen Abschnitten, z. B. Lebensbeschreibungen, so wird die Umgehung den Schülern gewiss nicht auffallen; diejenigen aber, welche sie dennoch aus Privatfleiss nachlesen, gehören ohnehin zu denen, die ein ernsteres Streben beurkunden und nicht einer frivolen Befriedigung nachgehen, somit hinlängliche Bürgschaft bieten, dass derlei Einflüsse bei ihnen nicht zu besorgen seien.

Die Festigkeit confessioneller Ueberzeugungen endlich wird bei Schülern von 13—14 Jahren nicht durch vereinzelte Aussprüche todter Sprachen und Völker — von denen ja der Schüler weiss, dass sie Heiden gewesen sind — gefährdet, sondern durch die Einflüsse der Aussenwelt. Günstige Einflüsse der Umgebung, bewachte Lectüre, gut gewählter Umgang und insbesondere wirksamer Religionsunterricht sind die Factoren, welche den sittlichen Charakter und den religiösen Glauben fest begründen. Wenn ferner der Lehrer und Erzieher durch geistige Bildung, durch Lauterkeit und Uebereinstimmung seiner religiösen Gesinnung und seines Handelns für den Schüler eine entscheidende Autorität geworden ist, wenn derselbe, weit entfernt in differirenden Ansichten und Ausdrücken eine Gefahr für die Jugend zu erblicken, dieselben vielmehr als willkommenen Anlass benützt, um durch überzeugende Aufklärung über Irrthum und Gefahr die Schüler im guten zu befestigen, so ist für die sittlich-religiöse Bildung alle Gewähr vorhanden. In diesen Richtungen wird das lobenswerthe, wohlgemeinte Streben des Lehrkörpers, den erziehenden Unterricht zur Wahrheit zu machen, nachhaltigere und reichere Früchte zu Tage zu fördern, als durch ängstliche absolute Beseitigung alles dessen, was dem bezeichneten Zwecke entgegen zu stehen scheint.

Durch diese Bemerkungen will aber dem Lehrkörper keineswegs das Recht streitig gemacht werden, anderer Lehrbücher als der von demselben gerügten sich zu bedienen; es will damit auch nicht gesagt sein, dass die bisher benützten über jede Verbesserung erhaben seien; auch ist es nicht zureichend, Bücher, die im Gebrauche sind, als verwerflich zu bezeichnen, so lange nicht andere, in der Brauchbarkeit höher stehende zu Gebote sind. Es handelt sich also bloss darum, Bücher zum Behufe der Genehmigung vorzulegen, deren Vorzug vor den bisher im Gebrauche stehenden, mit Hinblick auf das vorgesteckte Unterrichtsziel, mit wissenschaftlich-kritischer Begründung nachzuweisen ist, da es nicht erforderlich ist, dass für denselben Gegenstand an allen Gymnasien dasselbe Lehrbuch gebraucht werde. In solcher Art wird demnach der Vorlage empfehlenswerther Bücher laut des zu Protocoll abgegebenen Versprechens entgegen gesehen.

(Der Schluss folgt.)

Personal - und Schulnotizen.

Dem Sectionsrathe im Ministerium des Cultus und Unterrichtes, Hrn. Medicinae et Chirurgiae Dr. Wilhelm Edlen v. Well, wurde der Titel und Rang eines Ministerialrathes mit Nachsicht der Taxen verliehen.

Der Sectionsrath im Cultus- und Unterrichtsministerium, Hr. Phil. Dr. Marian Koller, ist zum Ministerialrathe, und der Schulrath und Gymnasial-Inspector für Steiermark, Kärnthen und Krain, Hr. Dr. Johann Kleemann, zum Sectionsrathe im Ministerium des Cultus und Unterrichtes ernannt worden.

An die Stelle des zum Sectionsrathe im Ministerium für Cultus und Unterricht beförderten Drs. Johann Kleemann ist der Director des Gymnasiums zu Marburg, Hr. Friedrich Rigler, zum Mitgliede der prov. Landesschulbehörde und zum prov. Gymnasial-Inspector für Steiermark, Kärnthen und Krain ernannt worden.

In Folge der Berufung des Hrn. Ph. Jak. Rechfeld zum Lehrer am Obergymnasium zu Gratz (s. Jhrg. 1851, H. V., S. 414), so wie des Wiedereintrittes des durch längere Krankheit verhindert und beurlaubt gewesenen Lehrers, Hrn. Ernst Klampfl daselbst, sind die Hrn. Supplenten Jakob Rumpf, Joseph Karner, Vincenz Adam und Julius Starý ihrer aushilfsweisen Lehrverwendung enthoben worden. Ferner wurde, an die Stelle des an das theresianische Gymnasium zu Wien berufenen Hrn. Engelbert Prangner, für die Naturgeschichte am Obergymnasium Hr. Carl Heller, und an die Stelle des durch Krankheit auf längere Zeit verhinderten und beurlaubten Lehrers, Hrn. Gottfried Schrotter, für die Religionslehre am Untergymnasium zu Gratz Hr. Matthias Pack zum Supplenten ernannt.

Am k. k. Gymnasium zu Cilli wurde der ehemalige Humanitätslehrer, Hr. Thomas Pippan, mit der jährlichen Pension von 1200 fl. C.M. in den Ruhestand versetzt. — Ebendaselbst wurden, nach dem Rücktritte der Hilfslehrer, Hrn. Joseph Drobnič und Joseph Bauer, die Hrn. Ferdinand Tschernouscheg und Feichtinger als Supplenten für die lateinische und deutsche Sprache am Untergymnasium angestellt.

Zu Laibach wurde, an die Stelle des erkrankten und auf längere Zeit beurlaubten Professors, Hrn. Drs. Anton Schubert, Hr. Carl Dežman für Physik und Naturgeschichte am Obergymnasium, und an die Stelle des nach Gratz berufenen Lehrers Ph. J. Rechfeld, Hr. Melzer für Geschichte und deutsche Sprache am Obergymnasium zu Supplenten ernannt.

Die bisherigen prov. Directoren der k. k Gymnasien auf der Kleinseite zu Prag, zu Pisek und zu Neuhaus, die Hrn. Fr. Effenberger, k. k. Schulrath, Franz Winter und Hubert Hudetz, sind zu wirklichen Directoren dieser Lehranstalten ernannt worden.

Die Weltpriester und bisherigen provisorischen Directoren der Gymnasien zu Trient und Roveredo, Hr. Joseph Sicher und Hr. Paul Orsi wurden ebenfalls zu wirklichen Directoren dieser Lehranstalten ernannt.

Der prov. Schulinspector für die kathol. Lehranstalten im Grosswardeiner Districte Ungarns, Hr. Johann v. Madarassy, ist zum Statthaltereirathe zweiter Classe bei der ungarischen Statthalterei ernannt worden.

Vierte Abtheilung.

Miscellen.

Unterstützung der Gymnasien von Seite der Gemeinden und Privaten.

IV. Steiermark.

Es ist schon vielfach ausgesprochen worden, wie das österreichische Gymnasialwesen unserer Tage von dem früheren sich völlig unterscheide, dass, während die Anhäufung eines ansehnlichen und doch leblosen Lehrmaterials in dem Geiste des Schülers als Hauptaufgabe des Lehrers erschien, nun sein ganzes Streben gerichtet sein muss auf Förderung der freien Entwickelung aller Seelenkräfte, der Aneignung des wissenswerthen durch geistige Gymnastik, wie auf Heranbildung zu echter Humanität durch Benützung der der Lehrmaterie inwohnenden geistigen Elemente.

Von den verständigen, willenskräftigen Pädagogen konnte man erwarten, dass sie das neue Princip vollkommen erfassten, vielleicht auch schon vordem hegten und nach Zulässigkeit pflegten. Weniger durfte man sich der Hoffnung hingeben, dass der Geist der neuen Reformen von dem grossen Publicum erkannt, erfasst und nach Verdienst gewürdiget und gefördert werden sollte. Um so erfreulicher ist die Erfahrung, dass ein Eingehen in den Geist des neu organisirten Bildungsinstitutes bald nach seiner Einführung auch von dieser Seite stattgefunden und jenes Vertrauen erweckt hat, welches für ein wichtiges Moment zur Erstarkung desselben angesehen werden muss, ein Vertrauen, welches sich in dem Kronlande Steiermark zu Marburg und Cilli ganz besonders thatkräftig geäussert hat.

Die Gemeinden dieser Städte verstanden sich mit grösster Bereitwilligkeit, mit aufrichtigster Theilnahme zu Opfern, die ihnen als Mitbedingung zur Erreichung ausgedehnter pädagogischer und didaktischer Zwecke nach dem neuesten Systeme bezeichnet wurden, zu Opfern, die zugleich Bürge sind für die künftigen freundlichen Beziehungen zwischen Schule und Gemeinde, und somit ein Verhältniss begründen, welches of-

fenbar die moralische Erstarkung der ersteren nicht ohne wohlthätige Rückwirkung auf die letzteren zur erfreulichen Folge haben wird.

Die Stadt Marburg hatte bisher nur ein Gymnasium von sechs Classen. Die Gemeinde sprach den aus dem Bedürfnisse entsprungenen Wunsch aus, dass dasselbe mit der siebenten und achten Classe vermehrt werde, und verpflichtete sich, um ihn realisirt zu sehen, zur Herstellung der nöthigen Lehrlocalitäten und aller dem Unterrichtszwecke eines vollständigen Gymnasiums entsprechenden Lehrmittel. Schon im Monate September 1850 ist der ganz zweckmäfsige Ausbau des Gymnasialgebäudes, die Herbeischaffung sämmtlicher durch den Zuwachs der Schulräume nothwendiger Mobilien, der Kästen und Glasschränke zur Aufbewahrung der physikalischen Apparate, eines besonderen, sehr zweckmäfsig construirten Experimentirtisches, endlich ein Beitrag von 394 fl. C. M. zum Ankaufe der dringendsten Bedürfnisse des physikalischeu Unterrichtes, mit einem Gesammtaufwande von 2.810 fl. C. M. zu Stande gekommen. Es wurde jedoch in Erwägung gezogen und auch erkannt, dass zur gedeihlichen Behandlung jedes einzelnen Unterrichtszweiges der geeigneten Mittel noch viele vermisst werden. Vervollständigung der physikalischen Lehrmittel, chemische Stoffe, Werkzeuge mancherlei Art zu physikalischen und chemischen Versuchen, eine Mineraliensammlung, naturhistorische Bilderwerke und Wandtafeln, Wandkarten und Kartensammlungen für die politische Geographie und für übersichtliche Behandlung der Geschichte, archäologische Abbildungen zur Ergänzung des Unterrichtes in der griechischen und römischen Geschichte, Zeichnungsrequisiten, Erweiterung und Vermehrung der Gymnasialbibliothek stellten sich als weitere Bedürfnisse heraus, deren Nothwendigkeit nicht nur nicht angefochten wurde, sondern die höchst erfreuliche Theilnahme des Gemeinderathes an dem Lehrinstitute zu der frei eingegangenen Verpflichtung steigerte, einen weiteren Geldbeitrag von 3.000 fl. C. M. zu erlegen, mithin ein Gesammtopfer von 5.800 C. M. dem vollständigen Gymnasium zu bringen.

Die Gemeinde der Stadt Cilli, wo dieselben Verhältnisse obwalteten, wie in Marburg, erbot sich zu gleichen, für die Errichtung eines Obergymnasiums und zur Förderung des im neuen Plane sich aussprechenden Gymnasial-Studienzweckes nöthigen Leistungen. Sie übernahm die Verpflichtung, das Gymnasialgebäude durch einen Flügelbau zu erweitern, so dass ausser den nothwendigen acht Schullocalitäten auch zwei zweckmäfsig anstossende Cabinette für verschiedene Apparate nebst einem chemischen Herde, eine Gymnasialcapelle, die mit Benützung einer transparenten Wand auch als Saal für Schulfeste dienen könnte, ein Bibliothekszimmer mit einem damit verbundenen Lesezimmer, eine hinreichend geräumige Kammer zur Aufbewahrung der ausser Gebrauch zu setzenden Utensilien, ein Amts- und Conferenzzimmer hergestellt werden. Die Gemeinde erbot sich ferner zur Herbeischaffung sämmtlicher durch den Zuwachs der Schulräume nothwendiger Mobilien und zur Bestreitung der auf 1.037 fl. C. M. geschätzten Kosten für die Anschaffung eines physikalischen Cabi-

nettes, im ganzen nach einer beiläufigen Schätzung zu einem Aufwande von 8.000 fl. C. M. Das alsbald in Angriff genommene Werk sieht seiner baldigen Vollendung entgegen.

Obwohl den Gemeinden zu Marburg und Cilli, deren Repräsentanten unter der eifrigen Wortführung und Thätigkeit des Herrn Bürgermeisters Reisser zu Marburg, des Herrn Bürgermeisters Maurer und des Hrn. Gemeinderathes Paul Kaindelsdorfer zu Cilli ein so günstiges Resultat herbeizuführen strebten, die hohe Anerkennung des Hrn. Unterrichtsministers zu Theile wurde, so möge doch die gegenwärtige, im Interesse der Sache gelieferte Darstellung als Beweis hingenommen werden, welch hohe Geltung bei Schulmännern und Pädagogen, deren dankbaren Gesinnungen ich in diesen Zeilen einen Ausdruck zu geben beabsichtige, derlei Bestrebungen geniessen.

Aber einen kräftigen Beweis von der eingangs erwähnten Würdigung der neuen Gymnasialzustände werden die Leser auch in zwei anderen Thatsachen erkennen.

Der hochwürdigste Herr Fürstbischof von Lavant, Martin Slomschek, ein allbekannter Freund der Jugend und Beförderer des Schulwesens, hat das erweiterte Gymnasium zu Cilli mit einem Betrage von 1.000 fl. C. M. zu anderweitigen, nicht aus den Leistungen der Gemeinde anzuschaffenden Lehrmittelsammlungen beschenkt, und sich hiedurch um die studirende Jugend und um die Gemeinde ein bleibendes Verdienst erworben. Auf Anregung und durch Aufruf dieses Kirchenfürsten an den hochwürdigen Clerus der Lavanter Diöcese hat sich ferner ein Unterstützungsverein für dürftige Gymnasialschüler zu Cilli gebildet, aus dessen Geldkräften der für das laufende Schuljahr veranschlagte Bedarf von 500 fl. C. M. zu decken ist.

Es ist nicht zu zweifeln, dass es anderen Lehranstalten willkommen sein werde, die Einrichtung dieses Actes humaner Gesinnung beiläufig kennen zu lernen. Es wird die Gebarung der eingelaufenen Gelder dem Religionslehrer am Gymnasium, derzeit Hrn. Joh. Graschitz, zugewiesen, der nach eigener und der übrigen Lehrer Ueberzeugung die Würdigkeit und die Bedürfnisse einzelner Schüler an Kleidung, Wohnung, Nahrung, Schulbüchern u. dgl. ermittelt und die erforderliche Unterstützung leistet. Die Schulbücher, in beträchtlicher Anzahl von Exemplaren angeschafft, werden als Fonds der Bibliothek angesehen und den Schülern für die Dauer des Gebrauches dargeliehen. Im Zusammenhange mit dieser Einrichtung steht die Sorgfalt für die Frequenz des Gymnasiums, indem die Herren Schuldistrictsaufseher bei Gelegenheit ihrer jährlichen Visitation im Einverständnisse mit den Ortsseelsorgern hoffnungsvolle Knaben auswählen und unter getreuer Angabe über deren Fähigkeiten, Familien- und Vermögensverhältnisse, mit Einwilligung der Eltern, zum studiren beantragen mit dem Beisatze, was die Angehörigen zur Unterstützung des Knaben leisten können und wollen. Vom Consistorium werden die würdigsten ernannt, und durch den betreffenden Ortsseelsorger den Angehö-

rigen bis Ende September bekannt gegeben mit der Bemerkung, welche Unterstützung ihnen von dem Vereine zu Theil werden könne. Mit dieser von Seite des Ortsseelsorgers ausgefertigten Anweisung hat sich der Pflegling an der Studienanstalt zu melden. Es werden zugleich rechtschaffene, fromme Familien in Cilli aufgesucht, welche solche Schüler um einen bestimmten Preis in's Quartier und unter ihre Obsorge aufnehmen. Am Ende des Schuljahres wird über diese Pfleglinge Bericht erstattet mit dem Gutachten, welchen im folgenden Jahre die Unterstützung zu entziehen oder zu belassen, und was noch bei dieser Einrichtung zu wünschen oder zu ändern wäre.

In dieser Einrichtung wird jeder Menschenfreund, jeder Pädagog einen schätzbaren Gewinn für die Leistungen des Cillier Gymnasiums erkennen; denn abgesehen davon, dass viele talentvolle Knaben durch geeignete Prüfung und Wahl für die Gymnasialbildung gewonnen und durch Fürsorge gegen das drückendste in der Substistenz auf ihrer Studienbahn erhalten werden, erscheint auch die Einflussnahme des Lehrkörpers auf sie in den häuslichen Verhältnissen gerechtfertiget, ja geboten, es sind die Fäden der Disciplin und Erziehung in die Hände der Lehrer geleitet und wird der Anhänglichkeit und dem Vertrauen zu den Lehrern bei der Jugend mehr Eingang verschafft.

Dieser schöne Vorgang blieb nicht ohne würdige Nachahmung. Der Lehrkörper am Gymnasium zu Marburg hat nach gleichen Grundsätzen das nöthige eingeleitet, um auch für die dortige Gymnasialjugend eine ähnliche Einrichtung zu begründen und in gutem Gedeihen zu erhalten. Bereits zählt der dortige Unterstützungsverein mehr als 130 Mitglieder aus dem geistlichen, Beamten-, und Bürgerstande mit dem jährlichen Beitrage von 2 fl. und darüber.

Noch darf nicht unerwähnt bleiben, dass beide Gymnasien manche Privaten zu ihren Wohlthätern zählen, welche ihre aufrichtige Theilnahme an dem Aufblühen der Gymnasien durch einzelne Schenkungen, sei es zur Vermehrung der Bibliothek oder der naturwissenschaftlichen Lehrbehelfe, an den Tag legen, dass sehr viele wohlthätige Familien die Gymnasialschüler in jeglicher Art des Bedürfnisses unterstützen, welches mit der Schullaufbahn zusammenhängt, dass endlich der Gemeinderath zu Cilli, wie zu Marburg, ohne in den eingegangenen Verpflichtungen genau nachzurechnen, seine Leistungen weniger nach der entfallenden Ziffer, als nach der dauernden Güte, Brauchbarkeit und Vollkommenheit derjenigen Ausstattung des Gymnasiums abmisst, welche er so bereitwillig übernommen hat.

Diesen beiden Gemeinden, die sich frühzeitig auf den Standpunct gestellt haben, von welchem aus das neue Gymnasialwesen gewürdigt werden muss, die es erkannt haben, wie auf dem Wege des Gemeinwesens echt humane Bildung an den Gymnasien zu fördern und wie alles, was in seiner Wurzel festgehalten werden soll, von aussen zu begünstigen ist, — dem hochwürdigsten Herrn Fürstbischof von Levant, dessen rege, thätige, erhebende Theilnahme an dem Schulwesen nach allen Seiten

reiche Früchte trägt, so wie allen Freunden der Jugend der genannten Gymnasien sage ich hiemit für meine Person und im Namen der betreffenden Lehrkörper, die durch solche thatsächliche Beweise für das Aufblühen der Lehranstalten in ihrem schwierigen und anstrengenden Berufe sich erleichtert und aufgemuntert fühlen, den schuldigen wärmsten Dank.

Gratz, im April 1851.

Dr. J. Kleemann.

V. Niederösterreich.

Wien. (Gymn. zu den Schotten.) Der hochw. Hr. Sigismund, Abt der Benedictinerstifte zu den Schotten in Wien und zu Telky in Ungarn etc. etc., hat keine Opfer gescheut, um die Umgestaltung des Schotten-Gymnasiums in ein vollständiges mit acht Classen auf die zweckmäfsigste und würdigste Weise zu bewerkstelligen. Abgesehen davon, dass die Erhaltungskosten dieser Lehranstalt, die in den Jahren 1848—49 zwischen 7.408 und 6.744 fl. betragen hatten, wegen der nothwendigen Herrichtungen, der unerlässlichen Vermehrung des Lehrpersonales, des Zinsentganges für die in Anspruch genommenen Localitäten, u. s. w. im J. 1850 einen Mehrbetrag von mehr als 3.500 fl., und im J. 1851 bis zum 30. April sogar von mehr als 5.800 fl. erreichten, ist auch für die Lehrmittel namhaftes geleistet worden. Auf Beischaffung physikalischer Instrumente wurde im Jahre 1850 eine Summe von 700 fl. verausgabt; zum gleichen Zwecke sind im Jahre 1851 bereits 452 fl. 29 kr., so wie zur Anschaffung von grossen Wandkarten und zur Aufspannung derselben auf Leinwand 150 fl. 6 kr. ausgelegt worden. Für den Druck des Schulprogrammes (vgl. I. Jhrg. dieser Ztschrft., Heft VII., S. 561 flgg.), womit das Schotten-Gymnasium allen übrigen dieses Kronlandes voranging, wurden 64 fl. 36 kr. verwendet.

Wien. (Gymn. in der Josephstadt.) Für die naturhistorische Sammlung hat dieses Gymnasium vom k. k. Thierarzenei-Institute zu Wien 60 Stück ausgestopfte Vögel und das Gerippe eines Affen, vom Hrn. Professor Bilimek zu Neustadt über 40 Stück vorweltliche Conchylien und Petrefacten zum Vortrag über Geologie, vom Hrn. Chirurgen Jak. Klapetek eine bedeutende Collection von Alpen- und kryptogam. Pflanzen aus dem adriatischen Meere und von dem Studierenden Delcourt eine genügende Käfersammlung erhalten. Für das physikalische Cabinet hat das k. k. polytechnische Institut zu Wien mehrere nützliche und brauchbare Modelle, Hr. M. Dr. Frantz eine schöne vollständige, aus 30 Plattenpaaren (zu 3 □Zoll) bestehende galvanische Säule, Hr. Chirurg Jak. Folkmann ein sehr schönes Psychrometer und der Studierende Georg Ochs ein Stetcoskop gespendet. Die Gymnasialbibliothek hat durch den prov. Director, Hrn. Dr. Leop. Schlecht, einen Zuwachs von 50 Bänden sehr brauchbarer Bücher (darunter Herder's sämmtliche Werke) erfahren.

Wiener Neustadt. Die Stadtgemeinde daselbst hat sich zur Herstellung des Locales (wofür, da selbes im Stiftsgebäude sich befindet,

Zins entrichtet wird), so wie für Beheitzung und Herbeischaffung der nöthigen Schuleinrichtung verpflichtet. Im gegenwärtigen Jahre beliefen sich die Kosten für Herstellung der Zeichentische, Bücherstellen, Kästen zur Aufbewahrung der für den Unterricht erforderlichen naturhistorischen Sammlungen und physikalischen Apparate auf 800 fl. C.M. Ferner steuert die Gemeinde eine jährliche Geldsumme von 400 fl. C.M. bei. — Auch die vier Cistercienserstifte Neukloster zu Wiener Neustadt, Lilienfeld, Heiligenkreuz und Zwettl, denen die Deckung der übrigen Auslagen für das Gymnasium obliegt, haben im l. Schuljahre für Anschaffung der nöthigen naturhistorischen Sammlungen, physikalischen Apparate, besonders für die Zeichnungsschule, bedeutendes zu leisten. Die Errichtung eines botanischen Gartens bestreitet das Stift Neukloster allein.

Melk. Der hochw. Abt des Benedictinerstiftes alldort, Hr. Wilhelm, Präses des Prälatenstandes u. s. w., gehörte unter die ersten, welche ein löbliches Beispiel des Eifers geben, mit dem die österreichischen Abteien die Forderungen der Zeit auffassen. Zu Folge seines, gleich bei der ersten Erholung von den Wirren der jüngsten Vergangenheit gefassten Entschlusses, das dortige Gymnasium in ein vollständiges Obergymnasium umzuwandlen, hat er ein schon früher neu hergestelltes Schulgebäude erweitern lassen, eine auf 40 Zöglinge berechnete Erziehungsanstalt gegründet, Zeichnungs- und Musiksäle mit den Wohnungen für die Meister theils gebaut, theils hergerichtet, eine eigene Capelle mit sehr gelungenen Fresken neu geschaffen und die Lehrkräfte des Stiftes zu energischem Zusammenwirken kräftigst ermuntert. Ein reichhaltiges physikalisches Cabinet, eine kostbare Mineraliensammlung, nebst zoologischen und botanischen Collectionen, wurden von den ersten Anfängen an bereits zu bedeutender Vollkommenheit gebracht. Die Stiftsbibliothek, die von 15.000 auf 50.000 Bände angewachsen ist, wird mit den neuesten Erscheinungen im Gebiete der Wissenschaften und der Literatur zweckmäſsig vermehrt, und aus und neben ihr eine Gymnasialbibliothek gegründet, deren eine Abtheilung Lectüre für die Schüler, die andere Hand- und Hilfsbücher für die Lehrer enthält; geographische, astronomische, physikalische Atlanten und Karten werden angeschafft. Ausser den Vertretern der obligaten Lehrfächer werden drei Lehrer neuerer Sprachen, der italiänischen, czechischen und französischen, so wie ein geschickter Musik- und ein Zeichnungslehrer, unterhalten.

Krems. Das dortige Gymnasium hat, laut Zuschrift vom 6. Mai l. J. von dem Cistercienserstifte Lilienfeld 677, und von dem Prof. der Moral zu Gratz, Hrn. Dr. J. Ehrlich, Piaristen-Ordenspriester und ehedem Mitglied des philosoph. Lehrkörpers zu Krems, 754 Stück Mineralien zum Geschenk erhalten. Auch wurde eines der 20, vom Hrn. Prof. Dr. Jos. Böhm zu Innsbruck den österr. Gymnasien gewidmeten Tellurien (vgl. Zeitschr. f. d. österr. Gymn. Jhrg. II., Heft V., S. 419) vom h. Unterrichtsministerium dem Gymnasium zu Krems zugesprochen.

Ausser den voranstehenden Notizen, die wir grossentheils der gefälligen Mittheilung des Hrn. Schulrathes K. v. Enk verdanken, ist uns über anderweitige Beiträge für die Gymnasien des Kronlandes Niederösterreich bis nun zu nichts bekannt geworden.

Ergebniss der nachträglichen Maturitätsprüfungen im Jahre 1851.

IV. Tirol.

(Im März 1851.)

Obergymnasium zu	Angemeldet waren	Erschienen sind	Erklärt wurden für reif	Erklärt wurden für unreif	Zurückgewiesen wurden
Innsbruck	9	9	9	—	—
Trient	3	3	3	—	—
Summa	12	12	12	—	—

Am Obergymnasium der Hauptstadt des Kronlandes wiederholten die am Ende des vorigen Schuljahres nicht ganz glücklich bestandene Prüfung acht wirkliche Gymnasialschüler, und ein an einem Klosterhausstudium nach altem Systeme unterrichteter Jüngling wurde wieder mit h. Bewilligung zur Maturitätsprüfung zugelassen. Fünf von diesen Prüfungscandidaten wurden ganz, und vier noch hinreichend reif zur Fortsetzung der Studien in einer höheren Abtheilung erkannt. — Auch am Obergymnasium zu Trient, wo sonst kein Gymnasialinspector seinen Sitz hat, wurde von Seite des h. Unterrichtsministeriums aus sprachlichen Rücksichten die Abhaltung einer nachträglichen Maturitätsprüfung gestattet, falls mehr als ein Prüfling sich melden würde. Das geschah denn auch, indem ausser den beiden Schülern, die bei der gleichen Prüfung am Ende des Schuljahres 1850 auf eine Erneuerung derselben nach einem halben Jahre waren angewiesen worden (vgl. I. Jhrg. d. Ztschrft., Heft XI., S. 883), auch ein dritter sich einfand, der, ohne seine Studien nach jetziger Weise vollendet zu haben, h. Orts die Bewilligung erhielt, seine Fähigkeit zum Uebertritt in eine höhere Studienabtheilung durch eine Maturitätsprüfung darzuthun. Sämmtliche drei Candidaten entsprachen hinreichend den gesetzlichen Anforderungen.

Innsbruck, am 13. Mai 1851.

Dr. Joh. Mayr,
k. k. prov. Schulrath.

L' Educatore. Giornale della pubblica e privata istruzione. Anno primo scolast. 1850—51. Fasc. 4. Febbrajo 1851. — Aus dem vorliegenden, uns vor kurzem zugegangenen Februarhefte des «*Educatore*»

glauben wir besonders zwei Aufsätze hervorheben zu müssen, weil sie über einige wesentliche, bei der Unterrichtsreform in Frage kommende Puncte das Ziel, auf welches die Redaction des *Educatore* hinzuarbeiten gedenkt, in erfreulicher Bestimmtheit bezeichnen. Mag man demselben beistimmen oder nicht, so ist durch die Bestimmtheit, mit welcher die Redaction jetzt auftritt, doch eine offene Discussion des Gegenstandes ermöglicht, und eine Verständigung über Streitpuncte vielleicht erreichbar. Jene beiden Aufsätze sind: die Fortsetzung der Kritik des «Organisationsentwurfes für die österreichischen Gymnasien», welche S. 225—229 über den Unterricht im Griechischen handelt, und ein Artikel «*Del Ginnasio inferiore, o delle scuole comuni nell' istruzione secondaria*» S. 242—249.

Im ersten Artikel erklärt sich der Hr. Verf. entschieden für die Beibehaltung des griechischen Unterrichtes auf Gymnasien und für die gründliche und umfassendere Behandlung dieses Lehrgegenstandes, um dadurch das höhere Ziel zu erreichen, welches ihm der neue Organisationsplan im Gegensatze zu der früheren Studieneinrichtung setzt; er tritt hiermit offen einer zahlreichen Partei in Lombardo-Venetien entgegen, welche den griechischen Unterricht vom Gymnasium zu entfernen, oder, was für den Erfolg dasselbe besagt, ihn zu einem freien Gegenstand zu machen verlangt. Wir dürfen von dem für die Unterrichtsreform in seinem Vaterlande ernstlich bestrebten Hrn. Vrf. annehmen, dass er mit den Ansichten der Gegner und mit den Zuständen des Unterrichtes in seinem Vaterlande genau bekannt ist; es ist daher besonders interessant, was er von den Gründen der Gegner und von dem gegenwärtigen Bestande der Kenntnisse griechischer Sprache in Lombardo-Venetien mittheilt.

Als Gründe der Gegner erfahren wir nichts weiter als folgendes: «die heutige griechische Nation», sagen die Gegner, «hat mit uns nichts zu thun; ihre neue Sprache ist ganz verschieden von der antiken, deren Studium man uns mit Gewalt aufdringen will; von den classischen Werken der Griechen haben wir treffliche Uebersetzungen; die der griechischen Sprache entlehnte wissenschaftliche Terminologie lässt sich mit den betreffenden Wissenschaften selbst erlernen.» (S. 225 f.) Wir hören hier fast die nämlichen Worte, die wir früher in einer denselben Gegenstand betreffenden Schrift aus Dalmatien vernahmen. Der Hr. Verf. thut gewiss sehr recht, wenn er auf diese Gründe, die schwerlich aus einer tieferen Kenntniss des Griechischen und seines Werthes für den Unterricht hervorgegangen sein möchten, nicht im einzelnen weiter eingeht, sondern der Maxime des ganz oberflächlich gefassten äusserlichsten Nutzens, welche sich in ihnen unverhohlen kund gibt, die Gesichtspuncte einer idealen, humanen Bildung entgegenstellt, der ein eindringendes Studium der griechischen Sprache und der griechischen Classiker vor allem zu dienen im Stande sei. Mit begeisterter Wärme erinnert er seine Landsleute an jene Blütezeit Italiens im 15. und 16. Jahrhunderte, wo ein gründliches Studium der griechischen Literatur unter den Gebildeten allgemein verbreitet

war, und Männer, die ein unvergänglicher Ruhm Italiens bleiben, die Schätze griechischer Bildung ihrem eigenen Vaterlande vermittelten. Dieser erhebenden Erinnerung gegenüber ist das Bild um so schmerzlicher, welches der Hr. Verf. mit den Worten Giordani's von dem gegenwärtigen Zustande griechischer Kenntnisse in Italien entwirft. Mögen die Worte des Hrn. Verf.'s, welche ebenso das Gepräge der Wahrheit, wie des wärmsten Eifers für die Sache tragen, nicht erfolglos verklingen, sondern das Bestreben erwecken helfen, den einst besessenen Ruhm wieder zu gewinnen. Die Mittel dazu sind im reichsten Masse vorhanden, dem ernstlichen Willen wird das Ziel gewiss bald erreichbar sein.

In dieser Hinsicht mit dem Hrn. Verf. vollkommen einverstanden, und lebhaft erfreut, in ihm einen kräftigen Vertheidiger der griechischen Studien zu begrüssen, kann Ref. der Einrichtung nicht beipflichten, welche der Hr. Verf. dem griechischen Unterrichte auf Gymnasien zu geben beabsichtigt. Wir haben früher berichtet, dass derselbe den Unterricht im Lateinischen vom Untergymnasium ausschliessen und erst im Obergymnasium beginnen lassen will (vgl. Jhrg. 1851, Heft III, S. 252 ff.); was sich als Consequenz hieraus schon erwarten liess, dass nämlich der griechische Unterricht gewiss nicht früher anzufangen sei, spricht der Hr. Verf. hier bestimmt aus, ohne jedoch näher darzustellen, wie nun der Lernstoff auf die vier Jahre des Obergymnasiums zusammengedrängt und innerhalb derselben vertheilt werden soll, um den beabsichtigten Zweck zu erreichen. Indessen diese Forderung des Hrn. Verf.'s, die lateinische und griechische Sprache dem Obergymnasium vorzubehalten, hangt auf das genaueste mit der Ueberzeugung zusammen, welche er von der Stellung und Aufgabe des Untergymnasiums überhaupt gefasst hat, und im zweiten der oben bezeichneten Artikel vertheidigt. Gehen wir daher sogleich zum Inhalte dieses zweiten Aufsatzes über.

Aus dem Untergymnasium soll, das ist des Hrn. Verf.'s Ansicht, der Unterricht im Griechischen und Lateinischen entfernt, aus der Unterrealschule sollen ebenso diejenigen Gegenstände verbannt werden, welche ganz speciel der technischen Vorbereitung dienen, und so soll aus dem Untergymnasium eine, zunächst an die Volksschule sich anschliessende und mit ihr auch äusserlich (unter gleichem Directorate etc.) verbundene Mittelschule werden (*scuole così dette comuni*, S. 244), von welcher, als dem gemeinsamen, allen nothwendigen Unterbau der Bildung, sowohl einerseits zu den *scuole classiche* (den Obergymnasien), als andererseits zu den *scuole tecniche* (den Oberrealschulen und technischen Instituten) übergegangen würde. Von einer solchen Einrichtung verspricht sich der Hr. Verf. mehrere, theils in der Natur der Sache selbst, theils in den speciellen Verhältnissen Lombardo-Venetiens begründete Vortheile, welche er in dem vorliegenden Aufsatze nur kurz aufzählt, ihre weitere Entwickelung einem späteren Hefte vorbehaltend, in welchem er sich gewiss auch über die specielle Lehreinrichtung dieser gemeinsamen Mittelschulen wird auszusprechen haben. Diese Vortheile findet er darin, dass auf solche Weise die

vierjährige Mittelschule mit der aus vier Jahrescursen bestehenden Volksschule in Einklang kommen; dass die Schüler vom sechsten bis zum vierzehnten Jahre, also in dem Alter, welches in geistiger und natürlicher Entwickelung wohl zusammenstimme, in dieselbe Schulanstalt vereinigt würden; dass das erforderliche Personal und Local leicht aus dem bisher bestehenden zu beschaffen wäre, und man so dem drückendsten Uebelstande (*il gravissimo inconveniente*, S. 246) ausweiche, die Schüler des Unter- und Obergymnasiums innerhalb derselben Schule zu vereinigen; endlich, dass hierdurch, bei factischer Auflösung der Gymnasien und Lyceen, die geeigneteste Gelegenheit gegeben wäre, die besten aus den bisherigen Lehrern dieser Anstalten auszuwählen und ihnen die angemessenen Lehrgegenstände zuzuweisen. Zum Schlusse führt der Hr. Verf. noch zur Bestätigung seiner Ansicht die Auctorität Parravicini's an, eines Mitgliedes der Commission für die Unterrichtsreform in Lombardo-Venetien. Parravicini hebt nämlich in der eben erschienenen Abhandlung „*sull' ordinamento dell' educazione popolare*" das Missverhältniss hervor, welches in Lombardo-Venetien besteht zwischen der geringen Zahl technischer, der grossen Zahl classischer Schulen, gegenüber dem viel grösseren factischen Bedürfnisse nach Männern, welche auf dem ersteren, als solchen, die auf dem letzteren Wege gebildet sind, und weist zugleich auf die moralischen und politischen Gefahren hin, welche eine solche Bevorzugung des Gymnasialunterrichtes mit sich bringe. Denn indem die öffentliche Meinung nur in Gymnasien eine höhere Bildung zu finden glaube, indem Gymnasialzeugnisse für jede, auch die geringste Staatsanstellung verlangt würden, so würden viele junge Leute auf einen Studienweg geführt, der zu ihren Neigungen und Talenten nicht passe, was dann, wenn sie bei dem grossen Zudrange zu allen Stellen, keine Anstellung erreichten, sie, unfähig zu anderer ehrenhafter Bethätigung, in Unzufriedenheit verfallen lasse.

Dass der Hr. Verf. die Errichtung von Mittelschulen empfehlen werde, welche in der oben bezeichneten Weise für Obergymnasien und technische Anstalten gleich sehr vorbereiten sollen, liess sich schon aus seinem früheren Aufsatze über den lateinischen Unterricht an Gymnasien erwarten, und Ref. hat daher schon in dem Berichte über jenen Artikel darauf hingedeutet, vgl. Heft III., S. 257 f. Unter Beziehung auf diese frühere Besprechung des Gegenstandes wird es genügen, nur die Hauptpuncte kurz anzugeben, in welchen Ref. die Ueberzeugung des Hrn. Verf.'s vollkommen theilt, so wie andererseits diejenigen, in welchen er denselben glaubt widersprechen zu müssen.

Mit vollstem Rechte weist der Hr. Verf. darauf hin, dass deren, welche, zum Mannesalter erwachsen, in Handel, Gewerben, Künsten sich zu bethätigen haben, und welche, um in diesem ihrem Berufe tüchtiges zu leisten und in der bürgerlichen Gesellschaft eine geachtete Stellung einzunehmen, eine über die Volksschule hinausgehende Bildung bedürfen, eine bei weitem grössere Anzahl ist, als deren, welchen für ihren späteren Beruf eine gelehrte, die classischen Sprachen als wesentliches Element

in sich aufnehmende Vorbildung angemessen ist. Für jene nun sind die Gymnasien weder in ihrer bisherigen, noch in ihrer neuen Organisation die geeigneten Schulen. Daraus folgt mit einer Bestimmtheit, welche in den statistischen Angaben des Hrn. Verf.'s nur ihren zahlenmäfsigen Ausdruck findet, dass geeignete Schulen für das bezeichnete, so weit verbreitete Bedürfniss errichtet werden müssen, mag man sie höhere Bürgerschulen, Unterrealschulen, *scuole tecniche inferiori*, *scuole comuni* oder wie sonst nennen. Aber daraus wenigstens folgt noch nicht, dass die Untergymnasien so umgestaltet werden, so ihren bisherigen Charakter im wesentlichsten aufgeben müssten, dass aus ihnen die *scuole comuni* erwüchsen.

Ferner, dass eine halbe und verfehlte Gymnasialbildung von den nachtheiligsten moralischen Folgen ist, dass aus ihr häufig überspannte Ansprüche an das Leben bei geringen Leistungen hervorgehen, und eine Unzufriedenheit, welche unter Umständen selbst politisch gefährliche Folgen haben kann, ist eine Wahrheit, welche in neuerer Zeit wiederholt von beachtenswerthen Stimmen geltend gemacht ist. Aber auch hieraus folgt nur, wie nachtheilig es ist, wenn die Gymnasien, entweder in der öffentlichen Meinung, oder selbst nach den gesetzlichen Bestimmungen die einzigen, oder, durch ihre unverhältnissmäfsige Ueberzahl, fast die einzigen Schulanstalten sind, auf welchen eine höhere Bildung erworben wird, und dass nothwendig andere Schulanstalten bestehen müssen, entsprechend dem Bildungsbedürfnisse derjenigen, welche weder die von Gymnasien beanspruchte Reihe von Jahren auf allgemeine Bildung verwenden können, noch in den Unterrichtsgegenständen des Gymnasiums die angemessenste Vorbereitung für ihren späteren Lebensberuf finden. Nicht die wirkliche Bildung, welche Gymnasien zu geben im Stande sind, bringt Nachtheil und Gefahr, sondern die Scheinbildung, zu welcher eine verfehlte und ungenügende Benützung der Gymnasien leicht führen kann; um sie zu vermeiden, ist es nicht nöthig, dass man den wesentlichen Charakter der Gymnasien in ihrer so wichtigen unteren Hälfte aufgebe, sondern dass man die Menge der nicht für die Gymnasien gehörigen Schüler („*quella caterva che oggidì si affolla ne' ginnasj senza volerlo, senza sapere a che venga e a che tenda, costretta dal puro bisogno di pur occupare in qualsiasi modo il tempo non persuasa d' alcuna utilità nè di alcuna dignità che sia in quegli studj*" S. 229) in andere Anstalten leite, die Einrichtung der Gymnasien ohne Aufgeben ihres wesentlichsten Charakters reformire, und auf die wissenschaftlichen und sittlichen Forderungen dieser Lehranstalten mit unbedingter Strenge halte.

Ref. verkennt also keineswegs die Wichtigkeit der so eben erwähnten Thatsachen, durch welche der Hr. Verf. seinen Vorschlag zu bestätigen sucht, aber die Folgerungen, welche er aus denselben glaubt ziehen zu müssen, sind von denen des Hrn. Verf.'s wesentlich verschieden. Die Gründe selbst, auf welche der Hr. Verf. jene Umgestaltung der Untergymnasien zu *scuole comuni* basirt, mögen, da er sie erst noch weiter zu

entwickeln beabsichtigt, für jetzt nur mit wenig Worten berührt werden. — Der Hr. Verf. beruft sich im Eingange seines Aufsatzes darauf, dass der „Organisationsentwurf der Gymn.“ dem Untergymnasium die Aufgabe stelle, eben so sehr die Vorbereitung für einen technischen Beruf wie für die Obergymnasien darzubieten; die Worte, welche hierzu als aus dem Entwurfe selbst angeführt werden, stehen nicht so darin, sondern scheinen aus ungenauer Erinnerung des in §. 5 und in den Vorbemerkungen gesagten entstanden zu sein; eine genauere Vergleichung der bezeichneten Stellen zeigt die wesentliche Verschiedenheit der Tendenz des Org. Entw. von der des Hrn. Verf.'s (vgl. Jhrg. 1850 d. Zeitschr., Heft IX., S. 708 ff.). — Wenn dann ferner der Hr. Verf. sich darauf beruft, dass alle höhere Bildung gewisse gemeinsame Grundlagen habe, welche, trotz aller Verschiedenheit der späterhin einzuschlagenden Wege, für alle gleich nöthig seien, so ist diess unbedingt wahr; aber ganz verschieden davon ist die Frage, ob man für die bestimmten beiden hier in Rede stehenden Bildungswege die Schüler bis zum vierzehnten Lebensjahre, oder nur bis zum zehnten solle vereinigt lassen. Diese Frage ist nicht aus jenem allgemeinen Satze, sondern aus der besonderen Beschaffenheit der beiden Bildungswege zu beantworten, aus den Erfordernissen, welche jeder derselben für Umfang und Folge der einzelnen Lehrgegenstände setzt. Auf diese Puncte ist zu wünschen, dass der Hr. Verf. in einer weiteren Besprechung des Gegenstandes eingehe; denn nur aus ihnen lässt sich eine überzeugende Beantwortung ableiten. — Endlich in der Aufzählung der aus der vorgeschlagenen Einrichtung der *scuole comuni* sich ergebenden Vortheile berührt der Hr. Verf. zwar manche höchst bemerkenswerthe factische Verhältnisse Lombardo-Venetiens*), aber die angeblichen Vortheile selbst betreffen durchweg nur Aeusserlichkeiten. Die tüchtigen Männer für *scuole elementari*, welche der Hr. Verf. lobend erwähnt, werden für Anstalten dieser Art eben so gut ihre Stelle finden, wenn diese nicht aus

*) Besonders zwei Stellen glaubt Ref. hervorheben zu sollen. — In Betreff derjenigen Lehrer, welche für die projectirten *scuole comuni* mit Erfolg verwendbar sein würden, sagt der Hr. Verf.: „*Grazie alle nostre scuole di metodo, sebbene imperfette, e alla scelta del personale insegnante fra i laici, le nostre diciasette scuole elementari superiori presentano una eletta schiera di educatori che sarebbero i più adatti per le scuole secondarie comuni.*“ S. 246. — Am Organisationsentwurfe hebt der Hr. Verf. zwei Puncte hervor, welche unzweifelhaft einen wichtigen Fortschritt bezeichnen, das Aufgeben des Systemes der Classenlehrer, indem vielmehr die Lectionen den Lehrern nach Maſsgabe ihrer wissenschaftlichen Vorbildung zugetheilt werden sollen, und die Aufnahme der italiänischen Sprache und Literatur unter die Obligatgegenstände. Nach Anführung derselben fügt er die bemerkenswerthen Worte hinzu: „*Ma chi il crederebbe? Da due anni il Potere Ministeriale ha solennemente prescritto cosifatti miglioramenti, che sono d' una intuitiva utilità; ed ancora si resiste con un pretesto o con un altro alla loro attuazione. Di chi la colpa?*“ (S. 247.)

den Untergymnasien hervorgehen, sondern neben ihnen bestehen. Die Sorge um Locale darf doch wohl in einem so reichen Lande, wie Lombardo-Venetien es ist, bei einem edlen, dem unmittelbarsten und eigenthümlichsten Vortheile des Landes selbst dienenden Zwecke gar nicht erwähnt werden. Die Vereinigung endlich der Schüler des Unter- und Obergymnasiums sollte billigerweise nicht als ein *gravissimo inconveniente* angeführt werden, ohne irgend auf die Erfahrung solcher Länder Rücksicht zu nehmen, in denen tüchtige, segensreich wirkende Unterrichtsanstalten seit langer Zeit diese Vereinigung verwirklicht haben, ohne irgend Nachtheil oder Gefahr darin zu finden.

So bleiben denn, scheint es dem Ref., gegenüber den Motiven, welche den Hrn. Verf. zu seinem Vorschlage bestimmen, diejenigen Gründe geltend, welche eine Trennung der Gymnasial- und der Realschulanstalten schon in ihrer unteren Hälfte als das rathsamere erscheinen lassen. Ref. hat diesen Gegenstand wiederholt in dieser Zeitschrift zur Sprache gebracht (vgl. Jhrg. 1850, Heft I., S. 16 ff., 1851, Heft I., S. 91 ff.), und glaubt daher auf diese früheren Erörterungen verweisen zu dürfen, bis der Hr. Verf. durch vollständigere Begründung seines Vorschlages und durch Ausführung desselben in einem bestimmten Lehrplane für die *scuole comuni* so wie für die Obergymnasien zu weiteren Discussionen Anlass gibt. Eines möchte Ref. in Betreff der zu erwartenden vollständigeren Begründung des Hrn. Verf.'s wünschen. Die Frage, ob sich die beiderlei Bildungsanstalten, Gymnasien und Realschulen, wenigstens in ihrer unteren Hälfte in solcher Weise organisch vereinigen lassen, dass ein gemeinsamer Unterbau den Anstalten beider Arten gleich gut diene, und, wenn diess möglich, auf welche Weise es am angemessensten geschehen würde, diese Frage hat in den letzten Jahren den Mittelpunct aller derjenigen Verhandlungen gebildet, welche in Deutschland zur Reform der Mittelschulen sowohl in Versammlungen als in pädagogischen Zeitschriften geführt sind; der Gegenstand ist nach beiden Seiten hin umfassend und gründlich behandelt, und die mannigfachsten Vorschläge sind daraus hervorgegangen (vgl. Jhrg. 1851, H. I., S. 85 ff.). Es würde gewiss nur zur Förderung der Sache dienen, wenn der Hr. Verf. auf diese Discussionen Rücksicht nehmen wollte. Mögen immerhin die speciellen Verhältnisse Lombardo-Venetiens von denen Deutschlands merklich verschieden sein, so sind doch die zwei wesentlichsten Momente für Entscheidung der Frage dieselben; denn es sind dieselben beiden Bildungswege mit denselben Erfordernissen für ihre richtige und vollständige Durchführung, um deren Vereinigung es sich hier wie dort handelt, und auch die Jugend, deren Unterricht und Erziehung erstrebt wird, bietet viel wichtigere Puncte der Uebereinstimmung dar, als der Verschiedenheit. So wird aus den bereits geführten Discussionen vieles eine unzweifelhafte Anwendung erhalten, ohne darum die speciellen Verschiedenheiten und die daraus hervorgehenden Erfordernisse irgend vernachlässigen zu wollen. Von den mannigfachen Vorschlägen übrigens, welche in den neuesten Zeiten gemacht sind, um gemeinsame Mittelschulen als

Vorbereitung für Gymnasien und Realschulen zu gründen, unterscheidet sich der Vorschlag der *scuole comuni* des Hrn. Verf.'s wesentlich dadurch, dass jene durchweg in die gemeinsamen Mittelschulen doch etwas von den eigenthümlichen Elementen der Gymnasialbildung, von den classischen Sprachen, aufnehmen, während der Hr. Verf. sie aus ihnen gänzlich verbannt. Wie es dann möglich sein soll, in dem kurzen Zeitraume von vier Jahren und nachdem bereits anderer Unterricht dem Interesse der Schüler eine ganz andere Richtung gegeben hat, nicht bloss die beiden classischen Sprachen des Alterthumes gründlich zu erlernen, sondern, was die Hauptsache ist, aus dieser gründlichen Beschäftigung mit der Sprache und den Meisterwerken der Literatur auch einen bleibenden Gewinn für Bildung und Erziehung zu erlangen, das scheint dem Ref. unbegreiflich, vielmehr ist er überzeugt, dass der Erfolg ein für die Zwecke des Gymnasiums ganz ungenügender und den Absichten des Hrn. Verf.'s geradezu entgegengesetzter sein wird. Die Wichtigkeit, welche die Beschäftigung mit den classischen Sprachen des Alterthumes und ihrer Literatur für die Gymnasien hat, dem Hrn. Verf. gegenüber hervorzuheben, wäre durchaus unnöthig; er schätzt dieselbe nicht bloss, sondern legt auch mit Wärme ihre Pflege seinen Landsleuten an's Herz und stellt sich einem verbreiteten Vorurtheile derselben gegen das Studium des Griechischen offen entgegen. Dass es ihm mit dieser Vertheidigung und Förderung der classischen Studien Ernst ist, unterliegt keinem Zweifel; aber die Mittel, mit welchen er diesen Zweck verfolgt, sind, nach des Ref. Ueberzeugung, in solchem Grade unangemessen, dass er damit indirect seinen Gegnern in die Hände arbeitet; ja wenn jemand in täuschender Weise sich den Schein geben wollte, als begünstigte er die classischen Studien, während er durch die von ihm zu diesem angeblichen Zwecke vorgeschlagenen Einrichtungen sie vielmehr beeinträchtigen wollte, so könnte er dazu kaum passendere Mittel wählen, als die vom Hrn. Verf. vorgeschlagenen. Denn in der Uebereilung betrieben, welche die Zusammendrängung auf die vier Jahre des Obergymnasiums unausweichlich mit sich bringt, beschränkt auf das nothdürftigste und wahrscheinlich zu einem blossen Halb- und Scheinwissen hinabsinkend, werden die classischen Studien, weit entfernt einen bildenden Einfluss zu erlangen und sich die öffentliche Achtung wieder zu gewinnen, vielmehr noch weiter sinken müssen. Möchte der Hr. Verf. diese wahrscheinlichen, ja fast nothwendigen Folgen seines Vorschlages berücksichtigend nochmals in Erwägung ziehen, ob das wahre Bedürfniss seines Vaterlandes nothwendig zu dem von ihm eingeschlagenen gewagten Versuche führe, und ob demselben nicht vielmehr sicherer und vollständiger geholfen werde durch Gründung von Realschulen neben den Gymnasien, Verwandlung mehrerer Gymnasien Lombardo-Venetiens in Realschulen und gründliche Reform der Gymnasien innerhalb ihres eigenen wesentlichen Charakters.

Wien, im Mai 1851. H. Bonitz.

Berichtigungen. Heft V., S. 379. Z. 9 v. o., l. Lehrerfahrung st. Lehrführung; H VI., S. 466. Z. 2 v. u. l. Goniometrie st. Geometrie.

Erste Abtheilung.

Abhandlungen.

Zur Methodik des Unterrichtes in den beiden alten Sprachen.

Es ist bekannt, wie vielen und wie heftigen Angriffen die beiden alten Sprachen wegen ihrer bevorzugten Stellung im Gymnasialunterrichte während der letzten Decennien ausgesetzt gewesen sind. Man beschränkte sich nicht immer auf den gegründeten Einwurf, dass sie für die gegenwärtige Zeit von ihrer ehemaligen Bedeutung eingebüsst hätten, sondern stellte zum Theile geradezu die Geltung derselben als eines wesentlichen Bildungsmittels in Frage. Wenn man auch, nach Einräumung des ersten Punctes, noch nicht über das Mafs einig ist, welches diesem Zweige des Gymnasialunterrichtes in Zukunft zuzutheilen sein möchte, so hat doch jeder Freund höherer Bildung die zweite Behauptung, als das Zeichen einer der Schule und dem Leben drohenden Barbarei, mit Entschiedenheit zurückgewiesen, und noch neulich hat ein Mann, dessen epochemachende Thätigkeit der deutschen Sprache und Literatur zugewendet ist, bemerkt, dass beim Losreissen vom Alterthume Stücke unserer eigenen Haut mit abgehen würden. Daher haben denn auch bei der neuen Organisation der österreichischen Gymnasien beide Sprachen eine entsprechende Berücksichtigung gefunden, und an mehr als einer Stelle des Organisationsentwurfes wird auf ihre hohe Bedeutung in der Reihe der aufgenommenen Lehrgegenstände hingewiesen. Das Ziel, welches dem

Gymnasium auf diesem Felde seiner Arbeit gesteckt wird, ist dem Werthe der Sache angemessen; doch ist es keineswegs ein Ideal, das sich nicht verwirklichen liesse, und dessen Vorzeichnung etwa nur die Bestimmung hätte, dem Lehrer immer in der Ferne zu bleiben, und ihn dadurch ununterbrochen zu rastloser Thätigkeit anzuspornen. Aber es fordert von ihm doch, wenn es erreicht werden soll, eine nicht geringe Gewandtheit im Unterrichten und ausdauernden Fleiss. Denn die Stunden sind jeder der beiden Sprachen knapp zugemessen; das Lateinische ist mit einer beträchtlich geringeren Stundenzahl, als früher, bedacht, obgleich die Forderungen höher gestellt sind. Und wenn auch dem Griechischen mehr Stunden, als seither, zugetheilt sind, so lässt doch schon die für die obersten Classen bestimmte Lectüre des Demosthenes, Plato und Sophokles erkennen, was für eine ausgedehnte und gründliche Vorbereitung vorausgehen muss. Der Organisationsentwurf stellt zwar nicht in Abrede, dass in der Zukunft eine Vermehrung der für das Griechische und Lateinische festgesetzten Stundenzahl sich als nothwendig zeigen könnte; aber er will erst die Erfahrung entscheiden lassen, und erwartet, dass eine verbesserte Lehrmethode auch bei dem gegebenen Zeitmafse zum Ziele führen werde. Gerade die Mangelhaftigkeit der Methode ist es, welche viele zu Gegnern der classischen Studien gemacht hat, indem sie zwischen dem, wozu das Alterthum unter der Hand einzelnen Pädagogen geworden war, und zwischen der Sache an sich nicht zu scheiden wussten. Es wird daher mehr denn je Pflicht des Philologen am Gymnasium sein, neben seiner wissenschaftlichen Fortbildung auf die Läuterung der Unterrichtsmethode seine Aufmerksamkeit zu richten. Und er hat ja täglich in der Schule die beste Gelegenheit, sich in derselben zu vervollkommnen, wenn er nur nicht frühzeitig gegen ein Lernen auf diesem Gebiete sich abschliesst. Er kann täglich bemerken, wie das eine oder das andere Mittel, das er beim Unterrichte anwendet, auf die Schüler wirkt, wie viel er durch dasselbe erreicht. Hat es nicht den erwarteten Erfolg, so thut er in den meisten Fällen wohl daran, nicht den Schülern, sondern seiner Methode die Schuld beizumessen, wie es denn überhaupt der Schule grossen Segen bringt, wenn der Lehrer für alles, worin von der Jugend gefehlt wird, mehr oder weniger sich selbst verantwortlich macht. Ist nun auch die beste Lehrerin einer angemessenen Methode „die

eigene Erfahrung“, so sieht und findet doch der einzelne nicht alles, und der Zusammenhang zwischen der Individualität des Lehrers und seiner Unterrichtsweise darf bei aller Berechtigung nie so fest sein, dass den Winken anderer der Einfluss versagt wäre. Gegenseitige Mittheilung der angestellten Beobachtungen, des eingeschlagenen Verfahrens schützt vor Einseitigkeit und Verknöcherung, und selbst wenn das fremde nicht ohne weiteres für jeden zur unbedingten Annahme sich eignet, so kann es doch zum Nachdenken anregen und wenigstens einen mittelbaren Nutzen stiften. Unter dieser Voraussetzung sind die folgenden Bemerkungen abgefasst. Sie haben nicht den Zweck, die Umrisse einer vollständigen Methodik für den Unterricht im Griechischen und Lateinischen zu zeichnen, wozu der Organisationsentwurf die vortrefflichsten Andeutungen enthält, — sondern es sollen nur einzelne Puncte besprochen werden, die vorzüglich wichtig sind, und von deren Behandlung in nicht geringem Maſse die Früchte dieses Unterrichtszweiges auf den Gymnasien abhangen.

Das Gymnasium bereitet seine Zöglinge nicht für gewisse specielle Berufszweige vor, sondern es ist die Pflanzstätte allgemeiner höherer Bildung, welche den Jüngling tauglich machen soll für jede weitere wissenschaftliche Beschäftigung. Daher wird in der Einleitung zu den Instructionen des Organisationsentwurfes nachdrücklich hervorgehoben, dass nicht sowohl die Aneignung eines gewissen Umfanges von Kenntnissen als letztes Ziel der Gymnasien anzusehen sei, sondern eine geistige Durchbildung vermöge des diesen Anstalten zugewiesenen Stoffes. Hält man diesen Gesichtspunct fest, so erscheint der grammatische Unterricht in den beiden alten Sprachen, welcher vorzugsweise den unteren Classen anheimfällt, nicht bloss als Vorstufe und Vorbereitung für eine gewinnreiche Lectüre der griechischen und lateinischen Classiker, sondern er hat auch an sich eine Bedeutung. Was insbesondere die Flexionslehre anlangt, so macht der Organisationsentwurf darauf aufmerksam, dass die Formen nicht für sich allein einzuüben seien, sondern dass am zweckmäſsigsten sogleich mit der Erlernung der Paradigmen das Uebersetzen von lateinischen oder griechischen Sätzen in die Muttersprache, so wie in umgekehrter Weise, verbunden werde. Denn so erst hören die Formen auf für den Schüler abgerissene, zusammenhangslose Klänge zu sein, indem er ihre

Anwendung in der Rede kennen lernt. Bei der Einübung der Paradigmen selbst darf man nicht dabei verharren, dass man die Schüler die Casus oder Personen in der Reihenfolge, wie sie in der Grammatik gedruckt sind, hersagen lässt. Dieses verleitet zu mechanischem Auswendiglernen, und die Eintönigkeit im Hersagen ist gewöhnlich ein sicherer Beweis der Gedankenlosigkeit des Schülers. Man muss daher alsbald anfangen, neben den Paradigmen auch an anderen Beispielen die Casus oder Personen ausser der Reihe abzufragen, indem man bei der Fragestellung bald den Casus oder die Person bezeichnet, bald das Deutsche der gemeinten Form angibt, bald die lateinische oder griechische Form selbst nennt und die entsprechende deutsche als Antwort verlangt. Sind Regeln zu den Flexionen zu lernen, so sind sie, wie die Paradigmen, immer vorher in der Schule zu erklären und durch Beispiele zu erläutern. Denn der Schüler, der seinem Gedächtnisse etwas zumuthen zu können glaubt, nimmt sich nur zu oft nicht die Mühe, in den Sinn selbst einer leichteren Regel einzudringen, und prägt sich den Wortlaut der aufgegebenen Zeilen ein, ohne von ihrem Inhalte eine Vorstellung zu haben. Manche Schüler pflegen im freien auf- und abwandelnd zu lernen. Abgesehen von dem Schaden, den die Augen dabei nehmen, leidet die Aufmerksamkeit durch die vielfältige Störung, welche von aussen kommt, und man kann gerade bei dieser Art des Fleisses, wenn man den laut memorirenden belauscht, die gedankenloseste Weise, mechanisch auswendig zu lernen, bemerken.

Fragt der Lehrer die Regeln in der folgenden Stunde ab, so wird er allerdings streng auf die Festhaltung der Fassung, welche sie in der Grammatik haben, dringen müssen. Doch darf er sie in keiner Weise zu einem Stoffe für einfache Memorirübungen herabsinken lassen und beim Abfragen darnach verfahren, wie wenn er gleich zuerst beliebige, aus dem Zusammenhange gerissene Abschnitte des gelernten hersagen liesse. Hauptsache ist ja immer das Verständniss dieser Dinge, und das genaue Memoriren dient nur dazu, dieses Verständniss zu einem sicheren und bleibenden Eigenthume der Schüler zu machen. Es ist durchaus zweckmäfsig, die Regeln wenigstens das erste Mal in der Reihenfolge, in welcher sie in der Grammatik stehen, abzufragen, weil in jenen der sachgemäfse Zusammenhang und Fortschritt herrscht, und durch die Vorführung

desselben dem klaren Verständnisse Vorschub geleistet wird. Dann kann man dazu übergehen, einzelne, mehr oder weniger in sich abgeschlossene Partieen des durchgenommenen Abschnittes zu recapituliren Es versteht sich, dass hierbei immer Beispiele einzustreuen sind. Da eine Besprechung des fraglichen Abschnittes schon in der vorhergehenden Stunde stattgefunden hat, so werden die Schüler schon selbst einige zur Hand haben; andere wird der Lehrer bieten müssen. Es ist jedoch nicht rathsam, wenn die Aufgabe etwas lang ist, einen grossen Theil derselben oder sie ganz den einzelnen hersagen zu lassen; denn man macht es sich dadurch, falls man nicht etwa viel Zeit darauf verwenden will, unmöglich, viele zu examiniren. Und wenn die Classe einmal weiss, dass der Lehrer mit dem einzelnen sich lange zu beschäftigen pflegt, so werden, sobald das Examen mit dem einzelnen beginnt, die übrigen unaufmerksam. Jeder Schüler muss aber gewärtig sein, in jedem Augenblicke gefragt zu werden, und die gespannteste Aufmerksamkeit lässt sich erhalten, wenn man ausser einem oftmaligen Wechsel der recitirenden andere auffordert, Fehler, die etwa der eine von jenen gemacht hat, anzugeben und zu berichtigen. Hat man sich überzeugt, dass die Regeln gut memorirt und verstanden worden sind, so werden Beispiele, die man jetzt in buntem Wechsel den Schülern vorlegt, viel dazu beitragen, die Formen einzuprägen. Die Regeln können dabei immer wieder angezogen werden; aber es leuchtet ein, dass, wenn nicht eine erst jetzt bemerkbare Unsicherheit und Unklarheit das andere nöthig macht, nur die gerade erforderliche Regel, nicht die ganze, zusammenhangende Partie bei jedem einzelnen Falle wiederholt wird. Man fragt rasch und lässt rasch antworten, und die Angabe der Regeln muss mit sicherer Geläufigkeit geschehen, ohne dass sie in ein gedankenloses Herplappern ausartet. Man richtet an den einzelnen immer nur eine einzige oder bloss wenige Fragen, und man kann in kurzer Zeit von dem Fleisse der Classe und darüber Kenntniss erhalten, ob die Regeln zu einem verwendbaren Eigenthume derselben geworden sind. Natürlich bleibt der gefragte durchweg an seinem Platze. Den jedesmal zu examinirenden Schüler herauszurufen und vor den Katheder oder in die vorderste Bank treten zu lassen, ist unzweckmäfsig. Denn schon dieses äussere Zeichen weist die Classe darauf hin, dass ein einziger ausschliesslich oder doch vorzugsweise für

längere Zeit Rede und Antwort zu stehen habe, und es tritt unter den Schülern alsbald Unaufmerksamkeit ein, die bis zu dem Augenblicke herrscht, wo der Lehrer einen anderen vor sich citirt. Ist diese neue Wahl vorüber, so sinkt die Classe in die frühere Zerstreutheit zurück. Ausserdem verursacht das Kommen und Gehen eine geräuschvolle Störung, die eintretenden Pausen rauben Zeit und unterbrechen den Zusammenhang, von dem die unstät wechselnden Gedanken kleinerer Knaben ohnehin leicht abschweifen. Dem Einflüstern und Einsagen, das man durch die Isolirung des zu fragenden vermeiden will, kann man steuern, auch wenn der Schüler an seinem Platze bleibt. Man braucht nur die Neben- und Hintermänner des gefragten scharf in's Auge zu fassen und darauf zu achten, dass nicht der eine sein Gesicht hinter dem Rücken eines anderen, oder hinter Büchern verberge. Der zuflüsternde, der ungedeckt ist, verräth sich durch die bemerkbare Bewegung des Mundes, so wie auch bei gehöriger Stille in der Classe das Zischeln selbst von dem etwas entfernt sitzenden Lehrer vernommen werden kann. Energische Bestrafung der schuldigen und die wiederholte Erklärung, dass dem auf die verbotene Weise unterstützten die etwaigen Antworten nicht als eigene angerechnet werden, tragen viel zur gänzlichen Verbannung jener Unsitte bei oder werden sie wenigstens erheblich beschränken helfen. Wenn sich übrigens der Lehrer in lebhaften Verkehr mit den Schülern setzt, wenn er auf seine raschen Fragen rasche Antworten verlangt, so bleibt denjenigen, welche etwa unberufen Hilfe leisten wollen, keine Zeit dazu. Denn man darf auf die Antwort nicht lange warten, sondern muss sich, wenn der aufgerufene dieselbe nicht sogleich gibt, bald an einen anderen wenden. Hierbei, wie bei allem Examiniren, ist von der Reihenfolge, in welcher die Schüler sitzen, gänzlich abzusehen, und es sind nicht bloss einzelne Schüler, sondern ganze Bänke zu überspringen. Dadurch erhält man nicht nur die Aufmerksamkeit und Spannung, sondern man überrascht auch die Nachbarn des gefragten, die etwa rücksichtlich des Einflüsterns unzuverlässig sind, nicht weniger, als diesen selbst. Man kann überhaupt den Grundsatz aufstellen, dass bei dem philologischen Unterrichte mit wenigen Ausnahmen, wo der Schüler etwa an der Tafel thätig ist, das Herausrufen schleppend, lähmend und störend und daher zu vermeiden sei.

Die Erlernung der Formenlehre, insbesondere der lateinischen, fällt einer Altersstufe zu, bei welcher die Schulstunden das meiste thun müssen. Kleinere Knaben besitzen weder Energie noch Gewandtheit genug, um zu Hause mit Ausdauer und Erfolg zu arbeiten. Sie sind aus eigenem Antriebe im allgemeinen wenig um die Befestigung und Erhaltung des gelernten bekümmert, und vergessen daher leicht, was ihnen noch neu und noch nicht ihr vollständiges Eigenthum geworden ist. Diess ist aber gerade hier um so gefährlicher, weil die diesem Alter zugetheilten Dinge die Grundlage für die Aufgaben der höheren Classen bilden, und, wenn das Fundament nicht fest ist, auch das darauf gebaute nicht sicher steht. Es ist daher gar sehr nöthig, immer wieder unverdrossen nach den früher gelernten Formen zu fragen. Jeder neue Abschnitt aus der Grammatik, wie die Lectüre bei jeder Zeile, bietet dazu Gelegenheit genug, und man darf die kleinen Abschweifungen nicht scheuen, zu denen man hierbei leicht veranlasst wird. In einer Classe, der etwa schon ein Cursus der Formenlehre vorausgegangen ist, wird man bei Wiederholungen genau im einzelnen den Umfang berücksichtigen müssen, welchen jener gehabt hat. Denn dem Schüler ist die Entschuldigung abzuschneiden, dass etwas früher noch nicht gelehrt worden sei, weil sie, einmal mit Recht angewendet, von trägen leicht an ungehöriger Stelle zur Beschönigung ihrer Unwissenheit benutzt wird und Störung und Unordnung bewirkt. Auch muss der Schüler vor allen Dingen in demjenigen Kreise von Kenntnissen heimisch werden, in den er bereits eingeführt worden ist; die Voraussetzung anderer Sachen verwirrt ihn. Wünscht daher der Lehrer in irgend einem Puncte Erweiterung des früher gelernten, so muss er denselben ausdrücklich, wenn auch beiläufig, erläutern und einüben, damit er die Sache in Zukunft mit vollem Rechte von den Schülern verlangen könne. Es wird nun bei solchen Wiederholungen oft nöthig sein, Regeln, die in derselben oder in einer früheren Classe gelernt worden sind, aufzufrischen; aber es wäre quälend, auf der durchaus wörtlichen Recitation derselben zu bestehen. Hat man sie gleich zu Anfang genau lernen lassen, zugleich ein klares Verständniss bewirkt und sie unmittelbar darauf fleissig wiederholt, so prägen sie sich dem Gedächtnisse des Schülers von selbst ziemlich genau in der Fassung der Grammatik ein, und mit einer solchen Annäherung an den Wortlaut des Buches wird

man sich begnügen dürfen. Bei den Paradigmen ist es natürlich anders. Regeln, welche bei einzelnen nicht mehr mit Sicherheit haften, wird man unter der Hand zur Wiederholung aufgeben und dann freilich wieder müssen genau lernen lassen, und zwar so, dass man die ganze Classe, nicht bloss diejenigen dazu anhält, bei denen die Unsicherheit zu Tage gekommen ist. Enthält dagegen eine Regel mehrere einzelne Wörter, von denen etwas besonderes zu merken ist, so kann man von der Reihenfolge, in welcher diese in der Grammatik stehen, durchaus nicht abweichen lassen, weil mit der bestimmten Ordnung die Gewissheit der Vollständigkeit sich verbindet, und man muss immer auf eine rasche Aufzählung derselben dringen. Man muss aber durchweg vermeiden, etwas nicht gewusstes den Schüler zur Strafe abschreiben zu lassen. Er schreibt es gewöhnlich mechanisch ab, verwendet darauf viel Zeit und lernt dabei doch nicht immer das, was er sich in weit kürzerer Zeit durch blosses Memoriren würde angeeignet haben.

Es ist nützlich, in Zwischenräumen von dem gelernten so viel wie möglich auf ein Mal zu wiederholen, und dazu ausschliesslich eine ganze Stunde oder einen beträchtlichen Theil derselben zu verwenden. Es lässt sich hierbei viel ausrichten, wenn man haushälterisch mit der Zeit umgeht und allen unnützen Ballast wegwirft. Man wird z. B., wie immer beim Fragen, den Schüler eher aufrufen, als man die Frage stellt. Man erreicht hierdurch, dass der gerufene schon bei der Fragestellung möglichst aufmerksam ist, und erspart sich so die Wiederholung mancher Frage. Eine solche ist auch in der Regel zu vermeiden, wenn man für dieselbe Frage einen zweiten oder dritten aufzurufen genöthiget ist. Bleiben mehrere, weil sie die Frage überhört haben, die Antwort schuldig, so ist allerdings eine wiederholte Fragestellung an ihrem Orte; denn es ist unzweckmäfsig, den Beweis, dass viele unaufmerksam gewesen seien, auf Kosten der ganzen Classe zu führen. Ferner müssen die Fragen kurz und präcis gefasst sein, was sich bei der Einfachheit und Bestimmtheit des hier besprochenen Gegenstandes leicht erreichen lässt. Was sich von selbst versteht, bleibt weg, z. B. die Worte „Wie heisst?“ „Sagen Sie mir,“ „Können Sie mir sagen?“ und ähnliche Redensarten, welche, in einer Stunde oft angewendet, eine geraume Zeit in Anspruch nehmen und doch ganz unnütz sind. Der Schüler darf — und das gilt als

wichtige Regel für den Unterricht überhaupt — die Frage des Lehrers nicht in seine Antwort aufnehmen, sondern hat kurzweg nur die geforderte Form zu nennen, oder die Uebersetzung oder präcise Bezeichnung des vom Lehrer genannten Wortes zu geben. Die eintönige Wiederholung der als Antwort gefassten Frage als Probe für die Aufmerksamkeit des gefragten zu benutzen, ist überflüssig, wenn man eher aufruft als man fragt. Für die übrigen Schüler aber ist sie ebenfalls überflüssig; denn sie gewöhnen sich daran, auf die Worte des Lehrers zu achten, sobald sie sein Verfahren kennen gelernt haben und wissen, dass keiner einen Augenblick vor der Forderung, das verlangte zu sagen, sicher ist. Eben so unnöthig ist die ausdrückliche Bestätigung des Lehrers, dass die gegebene Antwort richtig sei; schweigen und fortschreiten zu einer anderen Frage kann als eine den Schülern hinreichend deutliche Zustimmung gelten. Man wird immer die gespannteste Aufmerksamkeit bemerken, wenn man rasch fragt und rasch antworten lässt, wenn man beim Aufrufen von einer Bank zur anderen überspringt, und Mannigfaltigkeit in den Fragen sich zur Norm macht. Besonders ergiebig für solche Abwechselung sind die Formen des Griechischen, deren Schwierigkeiten nicht so gross sind, dass sie nicht durch eine zweckmäfsige Methode bequem sich überwinden liessen, oder dass sie in dem Anfänger Widerwillen gegen die vollendetste Sprache erregen müssten. Man fragt hier z. B. nach Bildung desselben Casus von mehreren Wörtern, die innerhalb derselben Declination verschiedenen Regeln folgen, oder man flicht wirklich und scheinbar Analoges durcheinander, geht rasch von dem einen Casus zum anderen, von einer Declination zur anderen über, mischt Declinations- und Conjugationsformen u. s. w. Die griechische Conjugation allein bietet einen höchst mannigfaltigen Stoff für solche Uebungen, da ein einziges Verbum eine reiche Verästung der Flexionen durch seine Genera, Tempora und Modi hat. Es soll nicht geläugnet werden, dass es nützlich ist, auch bei Wiederholungen die Personen in der Reihenfolge der Grammatik sagen zu lassen. Diess ist sogar da zu empfehlen, wo die Abwandlung mit verschiedener Accentuation verbunden ist, oder die Formation jeder einzelnen Person Nachdenken erfordert, und ein gedankenloses Recitiren scheitert, wie beim Indicativ und Imperativ Perf. Pass. der Verba

muta und liquida. Und überhaupt, so lange noch eine erhebliche Unsicherheit der Schüler bemerkbar ist, wird man diese Art, zu examiniren, oft anwenden müssen. Aber man wird doch auch bald Kreuz- und Querfragen einmischen und endlich diese vorzugsweise anwenden können. Natürlich beschränkt man sich dabei nicht auf die erste, oder im Imperativ auf die zweite Person des Singularis. Man bezeichnet eine beliebige Person nebst Numerus, Tempus, Modus und Genus, und beobachtet in der Angabe dieser Bestimmungen immer dieselbe Reihenfolge. Je rascher man sie gibt, desto mehr nöthiget man die Schüler aufzumerken und schnell aufzufassen. Am kürzesten würde man sich ausdrücken, wenn man die Person deutsch, das übrige durch lateinische Genitivi bezeichnete; die griechische Terminologie zu gebrauchen, ist eine übel angebrachte Spielerei. — Oder man lässt in gleicher Weise eine griechische Form bestimmen, die man selbst genannt hat, oder fordert zu einer griechischen Form die deutsche Uebersetzung und umgekehrt. Man mischt diese Frageweisen, und Frage und Antwort müssen Schlag auf Schlag aufeinander folgen. Falsches bezeichnet man durch einen kurzen Ausdruck, der den Sitz und die Art des Fehlers angibt, z. B. „Accent", „Contraction", „Augment", und dann muss der Schüler selbst schnell das fehlerhafte berichtigen. Man kann auch durch eine einzige Frage eine längere Reihe von Formen verlangen, z. B. die dritte Person Singularis Indic. aller Tempora, oder die zweite Person Pluralis aller Imperativi, oder sämmtliche Infinitivi eines Verbums. Hierbei stellt man ein für alle Mal eine gewisse, in sich begründete Reihenfolge der Tempora als Norm auf und lässt mit der Form des Activ's unmittelbar die entsprechende desselben Tempus im Passiv oder Medium verbinden. Etwa so: Praesens Activ, Praes. Pass.; Imperfect A., Imperfect P.; Futurum A., Futur. Med.; Aoristus I. A., Aorist. I. Med.; Perfect. I. A, Perf. P.; Plusquamperfect. I. A., Plusqupf. P.; Futur. III. Pass.; Aoristus I. Pass.; Futur. I. Pass.; Aorist. II A., Aorist. II. Med.; Aorist. II Pass.; Futur. II. Pass.; Perfect. II. A.; Plusqpf. II. A.; Adjectiva verbalia. Bekanntlich kann man nicht von jedem Verbum alle Tempora bilden; bei Lücken, die sich ergeben, fragt man nach dem Grunde derselben. Es versteht sich übrigens von selbst, dass bei dieser ganzen Uebung die Regeln da, wo es zweckmäfsig scheint, eben-

falls angezogen werden, und dass das beschriebene Verfahren mit allen seinen Einzelnheiten bei jeder Gelegenheit auch im kleinen sich anwenden lässt.

Die Schüler, kleinere wie grössere, nehmen an solchen Wiederholungen mit sichtbarem Vergnügen Theil, und betrachten eine Stunde, welche der Lehrer ausschliesslich dazu verwendet, wie ein ihnen bereitetes Fest. Jeder wünscht recht oft gefragt zu werden, und lauscht auf die gegebene Frage, da diese ja an mehrere nacheinander ergehen kann. Der eine sucht dem anderen an Schnelligkeit und Richtigkeit der Antwort es zuvorzuthun. Weiss der Lehrer die Disciplin mit fester Hand aufrecht zu erhalten, so wird dadurch, dass die Schüler sich einer nach dem anderen erheben und wieder setzen, weder Geräusch noch sonst eine Störung verursacht werden. Die Formen prägen sich unauslöschlich dem Gedächtnisse ein, und die Handhabung der Regeln, von denen der Schüler immer die gerade in Frage kommende schnell finden und anwenden muss, erreicht die erfreulichste Sicherheit. Und so macht man die Formenlehre zu einem Stoffe, dessen Aneignung nicht nur für die höheren Classen zu weiteren Fortschritten nothwendig, sondern auch an sich die vortrefflichste Gymnastik der jungen Geister ist. Denn der Schüler lernt schnell auffassen, rasch combiniren und anwenden, und die plötzlichen Sprünge von der einen Sache zur anderen verleihen dem Geiste die fruchtbarste Geschmeidigkeit, und sind weit entfernt ihn zu verwirren. Der Lehrer aber entdeckt leicht die Lücken und unsicheren Puncte im Wissen der Schüler, gelangt bald zu einer richtigen Schätzung der Anlagen, des Fleisses, der Aufmerksamkeit und der Kenntnisse jedes einzelnen, und wird schon wenige Wochen nach dem Beginne des Semesters hinsichtlich einer Classification nicht in Verlegenheit sein.

Es wird vom Organisationsentwurfe mit Recht gefordert, dass sowohl im Lateinischen, als auch im Griechischen vom Anfang an neben der Beobachtung der Quantität der Sylben sorgfältig und streng auf richtige Accentuation gedrungen werde. Im Lateinischen ist die letztere einfach und leicht, weil nur die Länge oder Kürze der vorletzten Sylbe in Betracht kommt, und auch im Griechischen sind, wenn der Lehrer sogleich in der dritten Classe unnachsichtlich bei seiner Forderung beharrt, für die fol-

genden Curse die Hauptschwierigkeiten überwunden. Die gegenwärtig in den Händen der Schüler befindlichen Bücher, welche mit Accenten versehen sind, leisten hierbei eine wesentliche Hilfe, indem sie das dem Auge einprägen, was bei mündlichen Uebungen das Ohr vernimmt. Zu vermeiden ist jedoch eine solche Betonung, bei welcher neben der accentuirten Sylbe eines Wortes eine zweite, lange ebenfalls, wenn auch etwas schwächer, betont wird, z. B. in dem Substantiv *μίμησις*, in welchem die Länge des *η* bei der Aussprache zwar bemerkbar gemacht werden muss, aber ohne Verbindung mit einem Accente.

Diess über die Einübung der griechischen und lateinischen Formen Es mögen noch einige Bemerkungen folgen über die Lectüre der alten Classiker. Auch bei dieser gilt als Gesetz für den Lehrer, in den Stunden in fortwährendem Verkehre mit den Schülern sich zu erhalten und sie überhaupt auf jede Weise zur Selbstthätigkeit zu veranlassen. Es liegt auf der Hand, dass der Lehrer jedesmal den Abschnitt, für den die Schüler zur nächsten Stunde sich vorzubereiten haben, genau bezeichnen muss, um den unfleissigen von vornherein die üblichen Entschuldigungen abzuschneiden und der Unordnung vorzubeugen. Wenn dann der Organisationsentwurf wiederholt zu jedem zu lesenden Stücke sorgfältige Präparation von dem Schüler verlangen heisst, so kann damit nur eine schriftliche Präparation gemeint sein. Denn eine solche ist in keiner Classe entbehrlich. Es genügt nicht, dass der Schüler zu Hause die ihm unbekannten Vocabeln eines Abschnittes nachschlägt, und es kann ihm nicht überlassen bleiben, dieselben vom blossen Nachschlagen her sich zu merken. Wer zerstreut ist, behält sie selbst während der Vorbereitung nicht vollständig so lange, als er sie braucht, um den Sinn eines Satzes zu erfassen, und auch der bessere Schüler wird nicht immer eine durchaus sichere Kenntniss der nöthigen Vocabeln in die Stunde mitbringen, in welcher der bezeichnete Abschnitt übersetzt und erklärt wird. Später schwinden gewiss zum guten Theile die mühsam aufgesuchten Bedeutungen aus dem Gedächtnisse der meisten, und dasselbe Vocabel wird zu mehreren Stellen, in denen es vorkommt, mit grossem Zeitverluste nachgeschlagen werden müssen, bis der Schüler sich es zum festen Eigenthume macht. Dass auch das gelesene, für das ja wichtige Anhaltspuncte mit den verges-

senen Bedeutungen verloren gehen, bald aufhört, völlig verstanden zu sein, ist die unausbleibliche Folge dieses Verfahrens, und man kann sich davon leicht bei einer späteren Wiederholung eines Abschnittes überzeugen Daher ist von den Schülern jeder Classe die Anlegung eines Vocabelheftes zu verlangen, in das sie mit Zuziehung des Lexikons alle ihnen unbekannten Wörter nebst den Bedeutungen derselben einzutragen haben. In den unteren Classen kann man nach Mafsgabe des jeder zugetheilten Cursus noch manches kurz beifügen lassen, was der Schüler um jeden Preis wissen muss, z. B. im Lateinischen bei Substantiven der dritten Declination Geschlecht und Genitiv, bei allen Verbis die Conjugation vermittelst der Zahl, und bei den unregelmäfsigen ausserdem noch das Perfectum und Supinum. Man braucht nicht zu besorgen, dass die Schüler durch diese Arbeit überladen werden möchten, wenn man nur das Schreiben da, wo es unnütz und nachtheilig ist, vermeidet und auf Fälle beschränkt, in denen es zum Heile dient. Dann aber muss man bedenken, dass gerade das Lateinische und Griechische nach der ausdrücklichen Bestimmung des Organisationsentwurfes ein wesentliches Element des Gymnasialunterrichtes sein soll, dass daher der Schüler auch einen beträchtlichen Theil seiner Zeit den alten Sprachen wird widmen müssen, und dass es besser ist, ein grösseres Gut mit grösserer, als ein geringeres mit geringerer Mühe zu erwerben.

Der Schüler darf aber nicht auf die schriftliche Präparation sich verlassen, sondern muss die aufgezeichneten Bedeutungen der Wörter auswendig lernen, und der Lehrer kann in den unteren Classen zur genaueren Controlle nach Bedürfniss, ehe er den Abschnitt übersetzen lässt, einige Minuten ausschliesslich darauf verwenden, die in demselben enthaltenen Vocabeln abzufragen. Zwar sind die Vocabelbücher regelmäfsig in die Stunden mitzubringen, damit der Lehrer, so oft er es für nöthig hält, bei einzelnen sie nachsehen und die Sorgfalt und Vollständigkeit der Eintragung aufrecht erhalten kann; aber der Schüler darf beim Uebersetzen das geschriebene nicht zu Hilfe nehmen. Er legt gern das Präparationsheft aufgeschlagen vor sich auf den Tisch und schielt beim Uebersetzen nach demselben hin; daher ist es gerathen, ein für alle Mal anzuordnen, dass, während ein Abschnitt übersetzt wird, die Vocabelbücher von allen unter dem Tische zu halten seien.

Aeusserst nachtheilig für den Charakter und die Fortbildung der Jugend ist der Gebrauch gedruckter Uebersetzungen, die schwerlich ein einsichtsvoller Pädagog dulden oder gar empfehlen wird. Man darf zu ihrer Vertheidigung nicht geltend machen, dass eine gute Uebersetzung an sich den Sinn des Schülers für die Schönheit der Rede wecke und den angemessenen Ausdruck für die Worte des Urtextes an die Hand gebe. Denn man sehe nur einmal zu, ob der Schüler gute Uebersetzungen benutzt. Er greift nach der ersten, deren er habhaft werden kann, und das Alter derselben steht oft in gewaltigem Contraste mit dem Druckjahre, welches sein lateinischer oder griechischer Text an der Stirn trägt. Kann er zu einer Uebersetzung nicht anders, als durch Kauf gelangen, so wählt er die billigste, die, wie bekannt, selten einigen Werth hat. Uebrigens ist der Schüler der unteren und mittleren Gymnasialclassen mehr oder weniger unfähig, die Schönheit einer Uebersetzung zu erkennen und aus einer guten einen erklecklichen Nutzen zu ziehen. Er würde sicher, wenn er aufrichtig wäre, auf die Frage, ob ihm eine vorliegende Uebersetzung gut zu sein scheine, die bejahende Antwort damit begründen, dass er meinte, sie sei wörtlich. Denn diesem Alter gilt die wörtliche Uebersetzung als gut, die freie als schlecht; jene ist eine bequeme, diese eine nicht ausreichende Eselsbrücke, und der Schüler wählt daher für die gebundene Rede des Originales am liebsten eine Verdeutschung in Prosa. Man muss auch wissen, wie flüchtig er die Uebersetzung ansieht, und dass er zufrieden ist, wenn er nur mit ihrer Hilfe den Sinn des Urtextes zusammengestoppelt hat. Das ist ihm Hauptsache, und eine wirklich gute Uebersetzung wird ihm selten mehr Interesse abgewinnen, als eine mangelhafte. Uebrigens bleibt ja auch die vortrefflichste hinter dem Originale zurück, das die ganze Aufmerksamkeit des lesenden zu fordern berechtigt ist, und jedenfalls sind deutsche Classiker eine bessere Lectüre zur Bildung des Stil's in der Muttersprache. Duldet man den Gebrauch der Uebersetzungen, so erlässt man dem Schüler gerade eine der nützlichsten Uebungen, welche bei der Lectüre der Alten auf Gymnasien bezweckt wird. Die Rede- und Anschauungsweise der Griechen und Römer steht uns fern, und daher sind ihre Werke Schätze, welche dem Schüler erst nach angestrengter geistiger Arbeit sich

erschliessen. Angewiesen auf die eigenen Kräfte ist er genöthigt, um das einzelne sich zu bekümmern, um zum Verständnisse des ganzen Satzes zu gelangen, und er wird also zur Sorgfalt und Gründlichkeit hingedrängt. Er wird gar oft mehr als einen Weg einschlagen müssen, ehe er den Bau und den Sinn einer Periode sich klar macht; aber nicht bloss das Resultat, die Einsicht in den Inhalt und die Form der antiken Literaturwerke, ist bildend, sondern auch der Weg, auf welchem der Schüler zu diesem Ziele gelangt. Durch die Arbeit, durch die er hindurchschreiten muss, schärft er den Verstand, gewöhnt sich an ein folgerechtes Denken und erreicht eine Elasticität und Biegsamkeit des Geistes, vermöge deren er auch zu anderen wichtigen geistigen Thätigkeiten geschickt ist. Er muss und wird bei sorgfältiger Vorbereitung die entsprechenden deutschen Ausdrücke und Wendungen durch eigenes Nachdenken finden, und diese Uebung wird ihm die Unterschiede und Aehnlichkeiten der beiden alten Sprachen und der Muttersprache, so wie die reichen Schätze der letzteren zum Bewusstsein bringen. Freilich wird er trotz redlicher Mühe zuweilen einen Satz müssen unverstanden lassen; aber hier nachzuhelfen und das schwierigere in zweckmäfsiger Methode verständlich zu machen, ist ja Pflicht des Lehrers in den Stunden. Uebrigens werden in jeder Classe eben solche Autoren gelesen, welche der Fassungskraft und den Kenntnissen der Schüler angemessen sind, und wenn ja einmal ein Buch Schwierigkeiten macht, so wird der Lehrer lieber anfangs langsam vorschreiten, als ein rasches Lesen durch Duldung einer schädlichen Beihilfe fast nutzlos machen wollen. Er wird doch nimmermehr bei dem mathematischen Unterrichte dem Zöglinge den Gebrauch eines Buches gestatten, in welchem die von ihm gestellten Aufgaben vollständig gelöst sind. Und wohin muss die Benutzung der Uebersetzungen endlich führen? Natürlich dazu, dass der Schüler völlig unselbständig und unfähig wird, die Schriften der Alten ohne Zuziehung des schlechtesten Hilfsmittels zu verstehen, und dass diese Unselbständigkeit auch auf andere Zweige seiner Thätigkeit sich ausdehnt. Und doch wird der Lehrer nicht wünschen, dass ein Abiturient mit diesem Resultate von der Anstalt scheide. Er kann aber durch strenge Forderung einer sorgfältigen Vorbereitung, für welche eine Uebersetzung nicht ausreicht, und durch eindringliche Warnung, ja

durch Bestrafung derjenigen, welche der Benutzung der verbotenen Beihilfe überführt worden sind, dem Uebel erfolgreich steuern. Am wenigsten wird er in den Stunden selbst Ausgaben dulden, welche auf der einen Seite den Urtext, auf der anderen die Uebersetzung enthalten. Dem ganzen Lehrercollegium aber wird es zukommen, da, wo die Schüler hinsichtlich der Lectüre an eine öffentliche Bibliothek angewiesen sind, ihnen den Gebrauch der in dieser vorhandenen Uebersetzungen unmöglich zu machen.

Bei der Erklärung, welche sich an das von den Schülern übersetzte anschliesst, lässt die Selbstthätigkeit der Classe eben so sich hervorrufen und verwenden, wie bei der Einübung der Formen. Man darf die nöthigen Bemerkungen nicht dictiren und auswendig lernen lassen; auch der blosse, wenn gleich freie Vortrag genügt nicht. Denn er ermüdet Lehrer und Schüler, und verleitet diese zur Gedankenlosigkeit, während sie die Beschäftigung durch häufig an sie gerichtete Fragen an den Gang der Interpretation und an den Text fesselt, und das von ihnen in den Antworten zum Verständnisse des Schriftstellers beigetragene Freude an der Sache erweckt. Auch lernt ein Schüler durch die Fehler des anderen; denn der einzelne macht manche Fehler, die nicht ihm allein, sondern der ganzen Alters- und Bildungsstufe eigen sind. Sie kommen in ihm nur zur Erscheinung, und ihre Verbesserung ist die Berichtigung des Denkens vieler Köpfe. Der Lehrer aber wird durch die Antworten immerwährend auf das hingewiesen, was Noth thut, kann sich überzeugen, ob das von ihm selbst gesagte wohl verstanden ist, und wird gehindert, sich in Erörterungen einzulassen, welche über das Fassungsvermögen der Schüler hinausgehen. Diese Methode der Erklärung ist nicht ohne Schwierigkeit und ist auch in den unteren Classen keineswegs so leicht, als man vermuthen möchte. Sie erfordert, wenn sie nicht zu einem weitschweifigen und unerspriesslichen Hin- und Herreden werden soll, ausser der völligen Beherrschung des Stoffes genaue Kenntniss dessen, was man dem Schüler jeder Classe zutrauen darf, kurze und scharfe Fassung der Fragen und Gewandtheit in der Leitung des Zwiegespräches. Es wird nicht immer sogleich auf die erste Frage passend geantwortet, und es ist nicht leicht, rasch dieselbe von neuem und zwar mit Rücksicht auf die gegebene Antwort zu formuliren, oder schnell eine durch den

Fehler des Schülers nöthig gewordene Zwischenfrage zu finden. Man verliere jedoch auch hier nicht zu viel Zeit mit resultatlosem Examiniren, sondern beantworte die Frage selbst, wenn die Schüler nicht bald das richtige finden. Man wird aber bei einiger Gewandtheit in vielen Fällen selbst Dinge aus ihnen herauslocken, die dem antwortenden so neu sind, dass er überrascht ist, sie zu wissen.

Durch diese Methode zu erklären und erklären zu lassen, übt man die Denkkraft der Schüler ungemein, führt dieselben zu einem gründlichen Verständnisse des Schriftstellers und beugt allem mechanischen Treiben vor. Zugleich erlangt man ein sicheres Urtheil über Fleiss und Leistungen, und wird es auch in den oberen Classen trotz der verhältnissmäfsig ausgedehnten Kenntnisse der jungen Leute nicht schwierig finden, am Schlusse des Halbjahres treffend zu classificiren.

Olmütz, im Mai 1851.

Wilhelm Kergel.

Die Sprachwissenschaft und die Sprachlehre.

Die Frage, welchen Standpunct die Sprachwissenschaft überhaupt und das Studium der altclassischen Sprachen insbesondere auf unseren Gymnasien einnehmen soll, hat in dem Entwurfe der Organisation d. G u. R. (Wien, 1849) ihre Lösung gefunden. Noch bleibt die Frage zu lösen übrig, ob und inwiefern die Sprachwissenschaft von der Sprachlehre getrennt, oder nach den verschiedenen Unterrichtsstufen mit derselben in Verbindung gebracht werden müsse, um eine naturgemäfse Entwickelung der Sprachdenklehre anzubahnen. Die Lösung dieser Frage dürfte wohl nur auf dem Wege allseitiger Verständigung derjenigen Schulmänner erzielt werden, welche mit der praktischen Ausführung des gedachten Lehrplanes betraut sind. Zur Anregung und theilweisen Erörterung derselben erlaube ich mir hier nur einzelne Standpuncte zu berühren.

Wenn die Sprachwissenschaft und die Sprachlehre das allgemeine Merkmal haben, dass sie ihrer Methode nach genetisch entwickelt werden müssen, so bleibt doch erstere — Sache des Philologen, letztere — Sache der Schule. Beides hat man bis jetzt

noch nicht recht geschieden, woraus nothwendig der Nachtheil, den uns die sogenannten Grammatiken der beiden classischen Sprachen des Alterthumes brachten, entspringen musste, dass man das Schulbedürfniss von dem der höheren Wissenschaft nicht abgränzen und zu einer zusammenhängenden Uebersicht der Sprachelemente, welche eine Schulgrammatik umfassen soll, sich nicht erheben konnte. Die Sprachwissenschaft (Philologie) soll, abgesehen von dem historischen Standpuncte, den sie einnimmt, das Wesen der Sprache nach ihrem inneren Zusammenhange entwickeln; die Sprachlehre aber, ohne die wissenschaftliche Begründung einzelner Theile auszuschliessen, zunächst die Resultate der Entwickelung darstellen: gleichwie die Natur die Resultate ihrer Entwickelung dem Menschen zuerst, die innere Entwickelung jedoch erst dann erkennen lässt, wenn er die bestimmten äusseren Formen derselben erkannt hat.

So wahrhaft verdienstliches auch die Grammatiken unserer Zeit im einzelnen geleistet haben, indem sie die gründlichen Forschungen von Dietrich, Gernhard, Grysar, Hormann, Michelsen, Reisig, Schultz, Weissenborn u. a. in ein wissenschaftliches System zu bringen suchten, so fehlt doch den meisten, zumal den für das Knabenalter geschriebenen, Lehrbüchern das nothwendige Princip, welches theils in dem speciellen Zwecke, theils in der Anlage und Ausführung solcher Schriften liegt. Das Verfehlen der Principien verrückte sowohl den Standpunct des Ganzen, als auch den seiner Theile, und dem zu Folge auch den Begriff der Elementargrammatik selbst. In Lehrbüchern dieser Art sind die Elemente der Etymologie, der Syntax, der Ellipse, des Pleonasmus, die verschiedenen Versionen und Lesearten der classischen und nachclassischen Autoren nach den subjectiven Ansichten des Verfassers in einer unübersehbaren Reihenfolge von Paragraphen, Zusätzen und Anmerkungen zusammengestellt. Ob wir auch die Nothwendigkeit einer planmäfsigen Anordnung des Lehrstoffes, damit keineswegs bestreiten wollen, so dürfte doch füglich die den Anfänger in der That abschreckende Anhäufung von anomalen, defectiven, epicönen, heterogenen und dergleichen Substantiven, gleichwie die Unzahl von allgemeinen und besonderen Geschlechtsregeln (in sogenannten Gedächtniss- oder altgrammatischen Knittelversen, womit die Munterkeit und

Lernbegierde des Knaben oft gleich in der ersten Unterrichtsstunde todtgeschlagen wird), auf ein bescheidenes Mafs zurückgeführt, und die weitere Ausführung der Formenlehre allenfalls in eine reifere Bildungsperiode überwiesen werden. Dass sich aus einem solchen Labyrinthe von Axiomen, Hypothesen und sprachwissenschaftlichen Distinctionen selbst der begabteste Schüler nicht zurecht finden und zu einer klaren Uebersicht des gesammten Sprachorganismus erheben könne, lehrt die Erfahrung, und bedarf keiner weiteren Bestätigung. Der Erfolg und das Ergebniss eines achtjährigen Studiums war rhapsodische Aneignung einzelner Theile der Grammatik bei höchst lückenhafter Auffassung des Ganzen. In der That muss die häufige Klage, dass der Schüler in der Folge nur selten einen Gebrauch von den mühsam erlernten Formen und Sprachregeln machen könne, nicht, wie es gewöhnlich geschieht, dem Schüler zur Last gelegt werden, sondern der Lehrmethode, nach welcher vorgetragen wurde. Ohne Methode ist es, wenn man den Knaben erst eine Menge Formen und Flexionen mit allen ihren Abweichungen und Ausnahmen erlernen lässt und dann erst zur sogenannten Syntax übergeht. Die Bedeutung der Formen kann von dem Schüler nur in ihrer wechselseitigen Beziehung im Satze aufgefasst werden. Wenn man mit psychologischer Beobachtung den Sprachunterricht ertheilt, so stellt es sich bald heraus, dass derselbe nicht das Gedächtniss und das Anschauungsvermögen des Knaben allein, sondern dessen ganze Geistesthätigkeit gleichzeitig und gleichmäfsig in Bewegung setzt. Die allseitige oder harmonische Bildung aber besteht nicht in der Vielheit der Gegenstände, sondern in dem Ebenmafse der Entwickelung und Ausbildung aller Kräfte. — Da jeder Unterricht von der Sprache ausgeht, und da jede Sprache, sobald sie anfängt den Abdruck des Gedankens abzuspiegeln, zuvörderst von den allgemeinsten Bestimmungen zu immer engeren sich entwickelt: so ist diese Entwickelung von dem unbestimmten zum bestimmten auch der Weg, den der Lehrer bei dem sprachlichen Unterrichte einzuschlagen hat. Welche Methode hier am schnellsten und am sichersten zum Ziele führe, darüber finden sich die Meinungen hauptsächlich in zwei Parteien geschieden. Während die eine Partei noch immer für die alte synthetische Lehrart schwärmt, wird von der anderen die analytische als die allein seligmachende auf die Spitze gestellt.

Die Extreme berühren sich, die Wahrheit liegt in der Mitte — Ohne mich in eine Untersuchung der Vorzüge, welche nach Beschaffenheit des Lehrobjectes jede derselben für sich haben mag, einzulassen, dürfte, nach gegenseitiger Verständigung überhaupt, diejenige Lehrmethode als die zweckdienlichste sich erweisen, welche alle Bildungsmittel in sich vereinigt und den Schüler auf dem kürzesten Wege zum Selbstunterrichte führt.

Wenn der Grundsatz: „*Omnis enim, quae a ratione suscipitur de aliqua re institutio, debet a definitione proficisci, ut intelligatur, quid sit id, de quo disputetur.*“ *Cic. de off. 3. 2.* insbesondere dem Sprachunterrichte gilt, so sollte bei Abfassung von Elementarbüchern auch in dieser Beziehung auf die Fassungskraft des Anfängers gebührende Rücksicht genommen werden. Definitionen, wie sie von einzelnen Verfassern der Elementarbücher für den angehenden Gymnasialschüler gegeben werden: „die Formenlehre handelt von der Form der Wörter — der Genitiv ist der Casus des thätigen Objectes — der Dativ d. C. des betheiligten — der Ablativ d. C. des vermittelnden Gegenstandes — der Indicativ ist der Modus der Wahrnehmung oder Anschauung — der Conjunctiv der Modus der Vorstellung u. dgl.“ sind entweder tautologische, oder zu abstracte und allgemeine Begriffserklärungen, als dass der Schüler nach diesen die einzelnen Beziehungsverhältnisse im Satze richtig und genau bestimmen könnte — Deutlichkeit der Fassung wäre nach der Ansicht des Unterzeichneten die erste und die höchste Aufgabe, welche der Verfasser eines Elementarbuches zu lösen hätte. Wohl dürfte es bei einer solchen Ausdehnung des Lehrstoffes, wie die lateinische Sprache ihn bietet, dem Einzelnen schwerlich gelingen, diese Aufgabe nach allen Seiten genügend zu lösen. Was die Wahl der lateinischen Beispiele anlangt, durch welche die einzelnen Lehrsätze und syntaktischen Regeln zu begründen sind, so sollten, meines Erachtens, dieselben vorzugsweise aus mustergiltigen Schriftstellern und aus diesen selbst nur solche entnommen werden, welche nach der jedesmaligen Bildungsstufe, sowohl dem Inhalte als der Form nach, der Fassungskraft des Schülers angemessen wären, und daher als gleichzeitige Memorirübungen benutzt werden könnten. Wir glauben im ausschliesslichen Interesse der studirenden Jugend einen mehrfach ausgesprochenen Wunsch zu vertreten, wenn wir, zum Behufe des ersten Anschauungs-

unterrichtes, der Abfassung und Einführung solcher Lesebücher entgegensehen, welche nicht nur dem bezeichneten Zwecke entsprechen sollten, sondern nach Form und Inhalt auch in der That geeignet wären, dem Schüler ein richtiges Gefühl von der Sprache beizubringen, in welcher er unterrichtet werden soll. Der eigenthümliche Bau der römischen Sprache zeigt sich insbesondere in der Darstellung und Anwendung des objectiven Satzverhältnisses. Wie bei jedem Sprachunterrichte, so hat der Lehrer auch bei diesem den Weg des Denkens und seines Ausdruckes zu verfolgen, weil der Zweck der elementaren Darstellung einer fremden Sprache nur das Einführen in das Wissen von einem fremden Denken und seinem Ausdrucke sein kann. Ob Sätze und Beispiele, wie: „*Planta virent et florent — ursi habent nullam medullam — Homerus et Hesiodus vetusti poëtae sunt — improbi sunt nunquam beati — quod tacetis? — turpitudo pejus est quam dolor — corpus est quasi aliquid animi receptaculum — optimus modus est — habeo duo amicos, ambo valde diligo — disciturus eram, si disciturus fuisses*“ *) und dergleichen Latinitätsproben, wie sie in einzelnen Lehr- und Lesebüchern so häufig als Musterbeispiele erscheinen, oder laut Titelblatt als Uebersetzungsbeispiele aus classischen Schriftstellern angekündiget werden, dem obigen Zwecke entsprechen — das Urtheil hierüber überlasse ich *sina ira et studio* meinen geehrten Amtsgenossen.

St. Paul, im April 1851.

H. Venedig.

*) Die hier getadelten Uebersetzungsbeispiele sind, entweder alle oder doch die meisten, dem an mehreren Gymnasien gebrauchten Elementarbuche von Dünnebier entlehnt. Bei dreien der angeführten Beispiele trifft übrigens der Tadel des Hrn. Vf.'s offenbar blosse Druckfehler, welche jeder aufmerksame Lehrer leicht beseitigen wird; auch findet sich in der 1 und 3 Auflage des Buches (die zweite habe ich nicht zur Hand) richtig gedruckt: *Plantae virent. Quid tacetis?* und in der 3. Auflage S. 101 §. 64. *Corpus est quasi vas aut aliquod animi receptaculum*, aus Cic. Tusc. I, 22, 52. — Der Satz: *Turpitudo peius est quam dolor* scheint nach Cic. de off. III., 29, 105 gebildet zu sein; der Satz: *Ursi habent nullam medullam* ist offenbar aus Plin. H. N. XI, 86 entlehnt, aber durch die vorgenommene Verkürzung, selbst abgesehen von dem Inhalte, auch in seiner grammatischen Fügung entstellt. H. Bz.

Beitrag zur Behandlung der deutschen Lectüre.

Je mehr Seiten ein Gegenstand zur Berücksichtigung bei dem Unterrichte darbietet, desto mehr Aufmerksamkeit erfordert die Behandlung desselben, dass jede Seite nach ihrer Wichtigkeit gewürdiget und zu rechter Zeit wie am rechten Orte beachtet werde. Der Unterricht hat, wenn irgend, ganz besonders in solchem Falle, streng als Aufgabe festzuhalten, dass er dem für die jedesmalige Stufe gestellten Zwecke, und nur diesem, nachstrebe, mit gleicher Besonnenheit das Zuviel, wie das Zuwenig vermeidend, und, um diess zu leisten, vor allem sich stets den Boden gesichert halte, auf dem er ohne Hinderniss sich bewegen und fortschreiten könne. Dieser sichere Boden aber ist die vorgefundene Bildung der Schüler; Anknüpfung an dieselbe muss daher der Ausgangspunct des Unterrichtes sein, und bleibt auch weiterhin stets die Bedingung des ununterbrochen fortlaufenden Zusammenhanges, und folglich des sicheren Fortschrittes. Von der Elementarclasse der Volksschule angefangen soll jeder Unterricht so geleitet werden, dass die neuen Vorstellungen, welche der Schüler durch denselben empfängt, mit denen, welche bereits sein Eigenthum sind, zwanglos und wie von selbst sich verbinden und dadurch eine natürliche Erweiterung des vorhandenen bilden: geschieht dieses nicht, so erscheint das neu gegebene als fremde Zuthat, welche nur angefügt wird; und die Folge ist gewaltsame Störung des inneren Lebens, die durch Zurückbleiben des Erfolges hinter der Erwartung äusserlich in die Erscheinung tritt.

Zwei Hauptfehler gegen das Gebot der Anknüpfung an das vorhandene, gleich verderblich für Geist und Gemüth der Schüler, sind gedankenloses Memoriren und ungehöriges Moralisiren.

Das gedankenlose Memoriren erstreckt sich über ein viel weiteres Gebiet, als in der gewöhnlichen Bedeutung der Ausdruck bezeichnet; es gehört dahin auch das Aufnehmen einzelner leerer Worte in das Gedächtniss. Dem Schüler soll nichts unbegriffenes oder halbbegriffenes aufgelastet werden; er soll darum mit dem Worte stets zugleich die richtige Vorstellung der Sache bekommen und vom Anfange her gewöhnt und angeleitet werden, das Wort nur als den Ausdruck der bezeichneten Vorstellung aufzu-

fassen. Diese Anleitung gibt der Unterricht durch angemessene Erklärung, welche nach Gegenstand und Bildungsstufe der Schüler sich richtet: Hinweisung auf die Sache oder ihre Abbildung, Vergleichung des ähnlichen, Beschreibung, Umschreibung, Begriffsbestimmung. Wird die Erklärung, wie bei einzelnen Worten so beim gesammten Unterrichte, versäumt oder nicht zureichend gegeben, so wird das mitgetheilte nicht aufgefasst; es bleibt, wenn man so sagen darf, unaufgelöste, plumpe Masse, welche sich im Gedächtnisse lagert und den Geist, in dessen feine Gefässe sie nicht einzudringen vermag, erdrückt.

Was das Memoriren für den Geist, ist das Moralisiren für das Gemüth. Die zarten Saiten des Gemüthes erklingen von selbst, wenn sie vom Unterrichte mit sanftem Hauche leise berührt werden; aber sie werden aus ihrer Lage gerissen und verlieren die Spannkraft, wenn sie von rauhen Händen betastet und gewaltsam angeschlagen werden. Das Gemüth erfordert die sorgfältigste und zarteste Berücksichtigung, nicht um Berührung des Unterrichtes mit demselben absichtlich zu bewirken, sondern um unzeitige und ungehörige zu verhüten; denn das Gemüth kann nur frei und zwanglos, es muss von selbst sich entwickeln, und was dieser Entwickelung förderlich ist, findet bei jedem zweckmäfsig ertheilten Unterrichte den Weg zum Gemüthe von selbst; was diesen Weg nicht findet, gehört nicht dahin und bleibt, absichtlich hingeleitet, ein fremd hineingetragener Stoff, der nicht anders als Krankheit erzeugen kann.

Das gesagte wird auch bei der deutschen Lectüre wohl zu berücksichtigen sein. Diese hat ohne Zweifel auf jeder Unterrichtsstufe zum nächsten Zwecke richtiges Verständniss des gelesenen nach seinem ganzen Inhalte; Förderung der Sprachkenntniss, Erweiterung des Gedankenkreises und Fortgang der geistigen und sittlichen Bildung der Schüler ist von selbst sich ergebende Folge des Verständnisses. Erst auf höherer Stufe tritt allmälich Beurtheilung des gelesenen hinzu.

Das Verständniss des Inhaltes beruht auf dem Verständnisse der Begriffe und Gedanken in ihrem Zusammenhange, also der Worte und Sätze in ihrer Verbindung unter einander und zum Ganzen nach der inneren nothwendigen Folge der Gedanken; somit jederzeit auch zugleich auf dem Verständnisse der Form bis

zu einer gewissen Gränze je nach der Unterrichtsstufe Gegenstand, Mafs und Art der Erklärung bestimmt sich nach Stufe und Bedürfniss; auch werden poetische Lesestücke anders zu behandeln sein, als prosaische.

Ich versuche einige Beispiele (hauptsächlich für die unteren Stufen) und mache den Anfang mit dem ersten Stücke aus dem ersten Bande von Mozart's Lesebuche: „Goldener Spruch.“ Da es das erste Lesestück ist, muss nothwendig der Lehrer selbst es vorlesen; was hierbei zu beachten ist, darüber kann ich hinausgehen, muss jedoch etwas über die Betonung bemerken.

Richtige Betonung ist nur möglich bei richtigem Verständnisse des gelesenen, aber auch dann noch keinesweges von jedem Schüler zu erwarten. Man bedenkt kaum, welche Forderung an Knaben man stellt, wenn man von ihnen verlangt, dass sie richtig betonen sollen; wenn man aber sogar Kinder dazu anhalten zu dürfen meint, dann bleibt nur zu bedauern, dass man die psychologische Rücksicht beim Unterrichte so sehr ausser Acht lassen kann. Zur richtigen Betonung wird erfordert, dass der lesende aus sich selbst heraustrete und die Individualität des Verfassers annehme. Kann man diess von Knaben erwarten? Gelingt es doch dem Manne nicht immer, und, je nach Beschaffenheit des Stückes, selbst nicht dem geübten. Daher die tägliche Erfahrung, dass viele Knaben das öfter und mit deutlicher Hervorhebung des Tones vorgelesene und vorgesagte dennoch immer falsch nachsprechen, und besonders den pathetischen Ton entweder gar nicht treffen oder auf ein unrechtes Wort legen; daher andererseits der widerliche und verletzende Eindruck einer männlichen Declamation aus dem Munde eines Knaben. Die richtige Betonung ist die äussere Erscheinung einer inneren Bewegung, die nur bei völliger Freiheit der Seele vor sich gehen kann; sie erzwingen wollen, ist eitler Versuch, und heisst mit rohen Händen in das Gemüth des Knaben eingreifen und die Knabennatur zerstören. Wenn aber, wie das Leben des Gemüthes überhaupt, so das Gefühl für richtige Betonung nur allmälich von selbst sich entwickelt und durchaus keinen Zwang duldet, so folgt daraus nicht, dass diese Entwickelung dem Zufalle überlassen werden müsse. Wesen und Bedeutung des Tones muss den Schülern erklärt, und dabei, wenn anders an die Stelle eines

dunklen und unsicheren Ahnens bewusste Erkenntniss treten soll, der grammatische Ton von dem Redeton unterschieden werden; die zu betonenden Worte sind nöthigenfalls anzudeuten, die Gründe für ihre Betonung aufzuzeigen, gemachte Fehler zu berichtigen; aber der Erfolg muss nicht augenblicklich gefordert, er muss in Geduld abgewartet und die ertheilte Belehrung als eine Saat angesehen werden, deren Früchte die Zeit zur Reife bringen wird.

Die Erklärung wird so kurz wie möglich zu fassen, so einfach und anschaulich wie möglich zu geben sein. Was der Erklärung bedarf, wird der Lehrer am gewissesten und angemessensten durch Fragen erfahren, was z. B. ein Wort oder ein Ausdruck bedeute oder sagen wolle, oder wie der (aufgerufene) Schüler das Wort verstehe oder was er dabei sich vorstelle. Er wird besonders anfangs, da er die Schüler noch nicht kennt, die Erklärung auf eine grössere Anzahl von Gegenständen ausdehnen, und, wenn etwa die Muttersprache bei einem Theile seiner Schüler eine andere als die deutsche ist, auch diese Schüler berücksichtigen, jedenfalls aber stets auf die Lection sich vorbereiten, nämlich voraus wohl überlegen müssen, was zu erklären sein dürfte.

In dem vorliegenden Gedichtchen wird vielleicht, nebst dem Titel, folgendes abzufragen sein: Treue und Redlichkeit üben (rechtschaffen sein); bis an dein stilles Grab (bis zum Tode, so lange du lebst); keinen Finger breit; Gottes Wege; wie auf grünen Auen (zunächst durch den Gegensatz einer staubigen Strasse oder dürren Haide zu versinnlichen), Pilgerleben; sonder; Grauen; dem Tod in's Antlitz sehen. Warum das Grab „still" genannt wird, kann ebenfalls kurz erklärt werden. Darauf wird das Ganze prosaisch, mit Setzung der gewöhnlichen Ausdrücke statt der bezeichneten, wiederholt, sodann noch einmal gelesen, weil es jetzt erst vollkommen verstanden wird, endlich zum Memoriren aufgegeben.

Das Memoriren muss richtig geleitet werden, wenn dadurch der beabsichtigte Erfolg erreicht werden soll. Dieser lässt sich nur dann erwarten, wenn die Schüler gerne memoriren, wenn in ihnen von selbst ein Verlangen sich regt, das gelesene auswendig zu merken. Es müssen daher geeignete Stücke (anfangs ganz kurze) dazu gewählt werden, d. i. solche, welche für die Schüler nicht nur verständlich, sondern auch ansprechend sind;

und der Lehrer hat dafür zu sorgen, dass durch die Erklärung das wirkliche Verständniss vermittelt, und durch die ganze Behandlung Theilnahme für das gelesene erweckt werde. Auch wird es nicht überflüssig sein, den Schülern sowohl überhaupt als sonst bei etwa besonderen Veranlassungen zu zeigen, wie sie das Memoriren sich erleichtern können. Sehr viel wird es beitragen, die Lust zum Memoriren zu wecken und zu steigern, wenn der Lehrer die Gelegenheit wahrnimmt, von memorirten Stücken entweder ganz (z. B von Sprüchen, kurzen Gedichten) oder stellenweise in vorkommenden Fällen die treffende Anwendung zu machen. Dagegen ist alles zu vermeiden, was den Schülern diese Aufgaben schwer oder gar verhasst machen könnte; und darum sollen sie weder zu gross bemessen, noch allzu häufig gegeben werden.

Sa wäre denn die Aufgabe bei diesem Stücke: lesen, erklären, prosaisch wiederholen, abermals lesen, memoriren. Keine Anknüpfung von Grammatik; und wie sehr auch der Inhalt Gelegenheit böte zu moralisiren, keine Sylbe davon, theils an sich, theils weil eine Predigt über Leben und Tod kein geeigneter Anfang der Lectüre wäre.

Das zweite Stück: „Wunderbare Lebensrettung", von Jacobs.

Es wird ganz gelesen, dann behufs der Erklärung durchgangen, wie das erste. Die Erklärung wird aber hier nicht bloss auf einzelne Worte und Ausdrücke, sondern auch auf grammatische Form und grammatisch-logischen Zusammenhang sich erstrecken, und insbesondere den Zusammenhang mehrfach zusammengesetzter Sätze, vom Hauptsatze ausgehend, zeigen müssen. Demnach dürfte zu erklären sein: ein Mann hat hinterlassen (was? und die Nebensätze eingefügt); Gottes Fügung; Schilderung; es war am 5. Juni, dass wir erschreckt wurden (wodurch? wann? wo? und Hervorhebung statt des einfachen: am 5. Juni wurden wir erschreckt); am 5. Juni, den heiligen Abend, um halb fünf Uhr (Zeitbestimmung auf dreifache Art ausgedrückt); während (zu derselben Zeit da); väterlich (meines Vaters); Getöse; Erschütterung; wir flohen, (konnten) aber (nicht entrinnen, denn) indem wir; stürzten zusammen (und bedeckten uns); beschirmt (beschützt); einen ausgenommen; dicht neben mir; Stellung; was mich am meisten quälte (Hervorhebung st. der Durst quälte mich

am meisten; verbunden: am meisten quälte mich der D.); ob— gleich; unvermeidlich; hätte mir nicht (wenn mir nicht); den ich noch unter den Lebenden preisen sollte (Bedeutung des ganzen Satzes und des Hilfswortes: sollte); Schrecknisse; Gefangenschaft; bot ich auf; vernahm; seltsam (erklärt, und davon unterschieden: selten); ein Strahl von Hoffnung dämmerte; sich verstärken; in den drei ersten Tagen (unterschieden: in den ersten drei Tagen). Auf die Bedeutung der vorkommenden Pausen und Strichpuncte wird aufmerksam zu machen und der Grund anzugeben sein, warum sie gesetzt wurden.

Darauf mag das Ganze, oder vielmehr (da diess für den Anfang zu viel gefordert wäre) zuerst die eine, dann die andere Hälfte noch einmal gelesen werden, zu dem Zwecke, damit unmittelbar darauf ein Schüler dieselbe, dann das Ganze dem Inhalte, nicht dem strengen Wortausdrucke nach, mit Beobachtung der Gedankenfolge auswendig erzähle, unter Nachhilfe des Lehrers, der bei dieser Gelegenheit den Zusammenhang der Gedanken zu zeigen hat, wodurch er einerseits dem Gedächtnisse zu Hilfe kommt, andererseits zur schriftlichen Reproduction vorbereitet und überhaupt die Schüler allmälich an folgerichtiges Denken gewöhnt. Es wird vorausgesetzt, dass der Lehrer die Aufmerksamkeit zu wecken wusste, und voraus ankündigte, er werde fragen, wer es auswendig zu erzählen wisse. Grammatik wird nicht angeknüpft; wohl aber kann die aus dem Stücke sich ergebende Moral in einem Satze ausgesprochen werden; das Fragen um die Moral wird nicht zu rathen sein, es würde wahrscheinlich zu sehr seitab führen.

Das dritte Stück: „Wie oft Gott zu danken sei,“ wird gerne memorirt werden.

Sehr lehrreich in mehrfacher Beziehung ist, ungeachtet seines anscheinend geringfügigen Inhaltes, das vierte: „Hans im Glück.“ Was vor allem die nothwendige Erklärung betrifft, so wird dieselbe bei der leichten Verständlichkeit des Inhaltes um so unbedenklicher mit dem ersten Lesen sich verbinden lassen, da bei der durch Inhalt und Form sicher zu erweckenden heiteren Stimmung und regen Aufmerksamkeit der Schüler nicht zu befürchten steht, dass die öftere kurze Unterbrechung des Zusammenhanges dem fortlaufenden Verständnisse hinderlich sein werde;

doch dürfte den Schülern zu empfehlen sein, das Ganze eher zu Hause für sich zu lesen, damit beim Lesen in der Schule sogleich auch der Betonung, für welche dieses Stück eine wahre Uebungsschule ist, die nöthige Beachtung gewidmet werden könne. Es ist nicht zu besorgen, dass dadurch die Theilnahme für die Schullection voraus geschwächt werde; im Gegentheile werden die Schüler wetteifernd zu zeigen streben, dass sie es gelesen und verstanden haben, und zur Erheiterung der Schule vorzutragen wissen.

Gegenstand der Erklärung möchten folgende Einzelnheiten sein: meine Zeit ist herum (zugleich die Bedeutung der Anführungszeichen zu erklären); nun (wohl zu unterscheiden von „jetzt", nun da ich weiter zu dienen nicht verpflichtet bin) wollte (möchte wollen), heim; zog sein Tüchlein (aus der Tasche); dahin (zu unterscheiden von „dāhin", wie dāher von dahér); kam ihm in die Augen; trabte; was das Reiten für ein schönes Ding; sitzt einer (man); auch (unbetont), mit eigenthümlicher Bedeutung die Rede rundend und vervollständigend; zu unterscheiden von dem betonten „auch" = „ebenfalls", und von dem verbindenden, wie: auch drückt's mir); hielt an; müsst euch schleppen, damit; half ihm hinauf; wenn's nun (zu unterscheiden von dem früheren „nun") geschwind soll gehen (unpersönlich); seelenfroh, frank und frei; setzte sich in Trab, sich's versah; durchgegangen, des Weges kam; suchte seine Glieder zusammen; es ist ein schlechter Spass, geräth, nun und nimmermehr; obendrein; so eine; nun (wieder eine andere Bedeutung); geschieht auch (wenn); bedachte; hab ich nur (wenn); doch (Bedeutung); Herz was verlangst du mehr; machte Halt; eine Stunde dauerte; dem Ding ist abzuhelfen; stellte unter; sich nicht besinnen konnte; Streiche, half ihm auf; strich sich die Haare über den Kopf; wer hätte das gedacht (Satzform); in's Haus abschlachten; was gibt's für Fleisch; wer hätte (allgemein und elliptisch), schmeckt anders, dabei die Würste; liess sich losmachen und geben (Zusammenhang), woran; boten einander die Zeit; wer in den Braten beisst (sie wird einen Braten geben, dass u. s. w.); mag's nicht ganz richtig sein; ihr habt's da in der Hand; Handel (abgeleitete Bedeutung, vgl. vorher), fiengen (fangen sollten); das geringste ist (statt: „wäre", absichtlich bestimmt gesprochen, um Hansen angst zu machen); hier herum, Bescheid; auf's Spiel setzen; schuld (zu unterscheiden

von Schuld); doch (andere Bedeutung als früher); der gute Hans, entledigt; wenn ich's recht überlege, (so finde ich, dass) ich noch Vortheil habe; den Braten (Auslassung des Verbs); auf ein Vierteljahr; hänge mein Mäntelchen nach dem Wind; hat einen goldenen Boden; ein rechter Schleifer; gekriegt; in der Tasche springen; was brauche ich da zu sorgen, antwortete Hans und reichte (Zusammenhang); euere alten Nägel gerade klopfen; lud den Stein auf; Sonntagskind; Feldbrunnen; Niedersitzen (unterschieden von Niedersetzen); das sei das einzige (oblique Rede).

Hierbei sind ähnliche Fälle nur durch je ein Beispiel angedeutet, manche Ausdrücke übergangen, und grammatische Erscheinungen verschiedener Art, sowohl Worte als Sätze betreffend, unerwähnt gelassen.

Zugleich mit dieser Erklärung wird, wie schon gesagt, die Betonung, und am rechten Orte auch die sogenannte Moral des Stückes zu berücksichtigen sein. Die Betonung ist in so fern leicht, als die Erzählung in der einfachen Sprache des alltäglichen Lebens sich bewegt; aber schwierig wegen der mannigfaltigen Abwechslung; darum wird der Lehrer entweder das Ganze selbst lesen oder häufig verbessernd nachhelfen müssen.

Die wichtige Moral dringt sich ohne Erinnerung auf, und der Lehrer wird, um das gleich anfangs unabweislich angeregte und im Laufe des Lesens fortwährend gesteigerte Nachdenken der Schüler über die Bedeutung des Ganzen in die Tiefe zu leiten und den Eindruck zu verstärken, nichts weiter hinzuzuthun haben, als dass er, ohne in allgemeine Betrachtungen sich zu verlieren, von manchen Gedanken den ohnehin durchsichtigen Schleier abzieht, z. B. Hans, im Besitze eines Schatzes, um welchen er eine Herrschaft kaufen und mit Sechsen fahren könnte, beneidet den Reiter um einen elenden Klepper als um ein für ihn unerreichbares Gut u. s. w. Nicht zu übersehen ist der Schluss des Ganzen.

Eine vorzügliche Beachtung verdient endlich die Form der Darstellung, die in Ton und Ausdruck, Wendungen und Verbindungen höchst wahr und bezeichnend ist. In dieser Beziehung kann manches allerdings schon bei der Erklärung andeutungsweise bemerkt werden, z. B. Hans hatte gedient, da sprach er (warum

diese Verbindung?); und besonders bei offener oder verdeckter Sermocination, z. B. Hans zog weiter und überdachte, wie ihm doch alles nach Wunsch gienge, begegnete ihm ja eine Verdriesslichkeit, so wurde sie doch gleich wieder gut gemacht (warum der Uebergang in die directe Rede?): doch wird nach der Erklärung eigens auf die Angemessenheit der Darstellung hinzuweisen und dieselbe den Schülern dadurch aufzuzeigen sein, dass der Lehrer einige der auffallenderen Stellen in die streng grammatische Form umsetzt und durch diese Entgegenstellung des unangemessenen den Schülern die Angemessenheit zur Anschauung bringt, z. B. da meine Dienstzeit aus ist, so möchte ich gern wieder zu meiner Mutter nach Hause zurückkehren; gebet mir daher meinen Lohn; — die Haide, die wohl noch eine Stunde weit sich erstreckte; der Reiter, der dieses gehört hatte (wo die Angemessenheit durch das einzige Wort „dieses" statt „das" zerstört wird). U. s. w.

Darauf wird das Ganze noch einmal richtig zu lesen sein.

Das fünfte: „Abenteuer eines Bäumchens", wird auch nach Idee und Auffassung zu erklären sein. Der Lehrer wird das kindlich zarte in Ton und Inhalt nicht übersehen, ohne sich jedoch deswegen in ästhetische Zersetzung einzulassen.

Das sechste: „Der versorgte Schneider", bietet, ausser dem sonst zu erklärenden, folgendes zur Beachtung: die Frage statt der Verneinung (aber wer konnte; aber wer sollte); die Beziehung des allgemeinen Satzes (so lange der Mensch) auf den besonderen Fall (wäre der Mann allein gewesen, so hätte ihm wohl der Hunger auch wehe gethan; aber u. s. w.); die grösseren Satzgefüge, das erzählende Präsens; die oblique Rede. Die zwei Bedeutungen von „wohl" sind ersichtlich aus den Sätzen: „thut ihm wohl der Hunger auch wehe; welcher sich auf sein Handwerk wohl verstand." „Glied der Familie" (die abgeleitete Bedeutung von „Glied" zu erklären).

Im weiteren Laufe der Lectüre wird die Erklärung der Worte und Ausdrücke allmälich von selbst auf eine geringere Anzahl von Fällen sich beschränken; dafür aber werden andere Rücksichten mehr hervortreten, als: wichtigere Beispiele von Wortbildung, besonders mit Beachtung des Ablautes und seiner Bedeutung, etymologische Erklärung der Bedeutung mancher Worte,

feinere Unterscheidung sinnverwandter Worte, strengere Begriffsbestimmung, auffallendere Mängel der Form in Bezug auf Richtigkeit des Ausdruckes, auf Satzverbindung, auf Zeichensetzung. Doch alles dieses nur gelegenheitlich und kurz. Besondere Sicherheit und Gewandtheit fordern ergänzende Erklärungen aus bestimmten Gebieten der menschlichen Erkenntniss (Geographie, Naturgeschichte u. a.), dass sie nicht in Fachabhandlungen ausarten, sondern in bündigster Kürze nur das nöthige geben.

Auf grammatische Regeln wird bei wichtigen Anlässen, und stets in möglichster Kürze hinzuweisen sein, z. B. (aus Nr 6) „er hatte nicht gehen mögen." Dasselbe gilt von der Schreibung und Biegung der Worte, wobei besonders diejenigen Fälle hervorzuheben sind, in denen der Gebrauch häufig gegen die Richtigkeit verstösst, z. B. gieng, fieng, allmälich, fragt, fragte; nicht: ging, fing, allmälig, frägt, frug. Es kann aber nicht genügen, dass man den Schülern bloss sage, wie zu sprechen oder zu schreiben sei, man muss ihnen auch den Grund wenigstens im allgemeinen angeben; denn lässt sich gleich an ein specielles Zurückgehen auf das Altdeutsche im Untergymnasium nicht denken, so kann doch nichts hindern, auf gewisse allgemeine Gesetze hinzudeuten, wodurch Ueberzeugung von der Richtigkeit begründet und zugleich Sinn und Lust für das spätere historische Studium erweckt wird. Wohl mancher denkende Schüler dürfte die Wahrheit der blossen Angabe, dass „frägst, frägt" fehlerhaft sei, dem nicht seltenen Gebrauche gegenüber in Zweifel ziehen; sagt man ihm aber, dass der Umlaut einem ursprünglich auf die Wurzelsylbe unmittelbar folgenden i sein Dasein verdankt, und dieses in „fragt" (abgesehen von der schwachen Biegung) nicht vorhanden war: so wird er das richtige erkennen und gebrauchen. Eben so leicht wird sich der Grund der Schreibung „gieng, allmälich" u. a. für die Schüler nachweisen lassen. Es versteht sich von selbst, dass die Schule sich an das unbestritten richtige zu halten, und zweifelhaftes oder unbegründbares (wie: frug) streng abzuweisen, in streitigen Fällen aber dem allgemeinen Gebrauche zu folgen hat.

Was der häuslichen Lectüre überlassen wird (leichtere Stücke, grössere je nach Beschaffenheit ganz oder theilweise), davon ist in der nächsten Stunde der Inhalt abzufragen mit Hinzufügung

der etwa nöthigen Erklärung, wobei nichts wichtiges übergangen werden darf. Regel muss es übrigens sein, möglichst viel in der Schule zu lesen; daher die gewissenhafteste Beachtung des Gebotes, das mit grossen Buchstaben über der Thür jedes Schulzimmers zu lesen sein sollte: **Benutzung der Minute!**

Dass im weiteren Fortgange der Lectüre bei sich darbietender Veranlassung auf bereits vorgekommenes zurückgewiesen, memorirtes recapitulirt, wichtiges kurz wiederholt werden muss, braucht nicht erst erinnert zu werden.

Die Benutzung der Lesestücke zum Zwecke des grammatischen Unterrichtes (z. B. von allen Verben eines Stückes die sämmtlichen Wortbildungen mit Laut und Ablaut anzugeben) und zu schriftlichen Aufsätzen (Nachbildung, Umbildung von Sätzen, Reproduction u. s. w.) gehört, wenn auch zur Behandlung des Lesebuches im weitesten Sinne, nicht zur Behandlung der Lectüre, sondern zu den eben genannten Seiten des Sprachunterrichtes.

Troppau, im April 1851.

A. Wilhelm.

Zweite Abtheilung.

Literarische Anzeigen.

M. Fabii Quintiliani instit. orat. l. X. Erklärt von Ed. Bonnell. Leipzig, Weidmann'sche Buchh. 1851 XVI. Einl. 66 S. 8. — 6 Ngr. = 24 kr. C. M.

In den früheren Jahrhunderten, selbst noch in dem zuletzt verflossenen, ist kaum ein anderer lateinischer Schriftsteller an Schulen und Universitäten häufiger gelesen und erklärt worden als Quintilian: was hauptsächlich darin seinen Grund hatte, dass man ihn nicht bloss als classischen Schriftsteller behandelte, sondern mehr wie ein Handbuch der Rhetorik bei dem Unterricht in dieser Disciplin zu Grunde legte. An ein solches Verfahren war man an den Schulen Italiens und selbst Deutschlands so gewöhnt, dass, wie es zu gewissen Zeiten z. B. in Leipzig geschehen, der *professor eloquentiae* auch wohl *prof. Quintiliani* genannt wurde. Vgl. Fabric. bibl. lat. ed. Ern. Tom. III. p. 270. In Frankreich hat sich die Vorliebe für diesen Schriftsteller bis zur Stunde erhalten. Wird auch nicht das ganze Werk an den dortigen Schulen durchgenommen, so hilft man doch mit Chrestomathieen aus, oder hebt das eine oder andere Buch aus dem ganzen Werke heraus, wie der Lehrer für den jedesmaligen Standpunct seiner Schüler es zweckdienlich finden mag. Dass eben die Leute dort trotz ihrer im ganzen nicht wegzuleugnenden Flachheit in der Behandlung der classischen Schriftsteller gerade unserem für das Verständniss schwierigen Rhetor interessante Seiten abzugewinnen und seine Lectüre der Jugend geniessbar zu machen verstehen, dafür spricht ausser manchem anderen die vortreffliche Analyse des ganzen Werkes von *Laharpe, cours de litterat. tom.* II. p. 2. ch. 1. Dagegen ist fortwährend die Lectüre Quintilian's in Deutschland, und, soviel ich weiss, auch in Holland und England, von den Schulen so gut wie ausgeschlossen. Diess ist wohl daher gekommen, weil sein Werk in Bezug auf den Inhalt und die Sprache solche Schwierigkeiten bietet, dass man deren Bewältigung bei dem ohnediess sehr gehäuften Lehrstoffe selbst dem geübtesten Schü-

ler nicht mehr zumuthen darf. Seiner Hauptpartie nach enthält nämlich diess Werk ein vollständiges System der alten Rhetorik mit Einschluss einer Menge von anderen wissenschaftlichen Notizen, welche in die Rechtswissenschaft, Philosophie, Kritik, Grammatik u. a. Fächer einschlagen in der Art, dass nicht nur die besprochenen Gegenstände, sondern eben so sehr die auf diese Dinge bezüglichen technischen Ausdrucksformen das Verständniss erschweren, und den auf solche Lectüre nicht vorgerückten Leser fast in jedem Satze oder Paragraph in's Stocken bringen. Insofern bin ich mit Herrn Pr. Bonnell ganz einverstanden, wenn er abräth, die Lectüre des ganzen Werkes an Schulen wieder einzuführen; denn sicherlich liegen dort Aufgaben vor, deren Lösung weit dringender ist, und überdiess kann auch, wenn doch etwas für die Kenntniss der alten Rhetorik in unserem Unterrichtskreise geschehen soll, diese aus den zwei vortrefflichen rhetorischen Schriften des Cicero, ich meine den *Orator* und die III. l. *de oratore*, auf eine leichtere und mehr bildende Weise gewonnen werden. Dagegen sind nun unter den zwölf Büchern der *instit. Quint.* drei, welche schon durch den Inhalt dem Anfänger sich mehr empfehlen, als die in den übrigen enthaltene dürre Theorie der Redekunst, und welche ausserdem auch in Bezug auf das Verständniss weniger Schwierigkeiten bieten Ich meine das I. Buch, worin eine Art von Pädagogik aufgestellt ist, und die vielen eingestreuten psychologischen Bemerkungen ebenso wie die trefflichen und jetzt noch anwendbaren pädagogischen Rathschläge ein besonderes Interesse erwecken; sodann das XII. B., in dem der reizlose didaktische Ton ganz weggefallen ist, und in einer freien leichtverständlichen Sprache philosophische Betrachtungen über den Charakter, die Aufgabe und Wirksamkeit eines guten Redners angestellt werden, ganz vorzüglich aber das X. Buch. Es bedarf wohl kaum einer Andeutung, dass ich diess letztere deshalb hervorhebe, weil es in seinem Hauptbestandtheile §. 46—132 eine kurze aber trefflich gefasste Charakteristik (*iudicii summa*, wie er selber 40 sagt) der mustergiltigen Schriftsteller der Griechen und Römer bis auf Quintilians Zeit hinunter enthält. Da an unseren Gymnasien keine besonderen Vorträge über griechische und römische Literaturgeschichte gehalten werden, und es doch wünschenswerth bleibt, dass die mit dem Alterthume sich beschäftigenden Jünglinge eine übersichtliche Kenntniss seiner besten Schriftsteller recht frühe gewinnen: so wüsste ich ihnen kaum ein trefflicheres Handbuch zu diesem Behufe vorzulegen, als eben die von Quintilian gelieferten kurzen Charakteristiken, die ja auch die sämmtlichen Bearbeiter der alten Literaturgeschichte bei ihren ausführlichen Beurtheilungen zu Grunde zu legen pflegen. Es verdient mithin unseren unbedingten Beifall, wenn die Verlagshandlung in die von den Herren Haupt und Sauppe zum Gebrauche für Schulen herausgegebene Sammlung von Clssikern vorläufig auch das X. Buch des Quintilian aufgenommen hat.

Hr. Prof. Bonnell, rühmlichst bekannt durch das der Spalding'schen Ausgabe zugegebene *lexicon Quintilianeum*, hat die Bearbeitung

dieser Aufgabe übernommen, und ist dabei in folgender Weise verfahren. In der Einleitung wird eine kurze Biographie des Quintilian vorausgeschickt S. I—X, und damit werden einige ebenfalls kurzgefasste Andeutungen über den Stil des Q. und dessen Eigenthümlichkeiten verbunden S. X bis XIII. Nachdem Hr. B. im allgemeinen auf die Umbildung des Stiles durch Einfluss der griechischen Sprache und die in Quintilians Zeit sich immer mehr geltend machende dichterische Diction, und nicht minder auf die zunehmenden Abweichungen von den strengeren Regeln der Composition aufmerksam gemacht hat, stellt er übersichtlich eine Reihe solcher Abweichungen, welche sich in Bezug auf Constructionsformen, Auswahl und Umdeutung der Wörter, syntaktische Eigenthümlichkeiten, eigenen Gebrauch der Präpositionen und Conjunctionen, häufiges Weglassen der Verbindungs- und Uebergangs-Partikeln im Anfange der Sätze u a. in diesem zehnten Buche nachweisen lassen, zusammen, und es wird dann weiterhin bei der Interpretation der etwas dieser Art enthaltenden Stellen auf die vorausgeschickten allgemeinen Bemerkungen meistens zurückgewiesen. Sie bilden gleichsam einen auf diess zehnte Buch beschränkten, aus der dem obigen Lexicon vorangehenden ausführlichen Abhandlung *de grammatica Quintiliani* entnommenen Auszug. Es hätte allerdings noch das eine oder das andere hinzugefügt werden können, wie z. B. die so häufige Anwendung des Dativs zur Angabe des Zweckes, z. B. X, 3, 2: *Terra effossa fecundior fit generandis alendisque seminibus* st. *ad gen. et alenda;* der Gebrauch des Genitivs zur Verhütung des umschreibenden *conferre* oder *pertinere ad*, z. B. X, 1, 49. *Quae refutandi et probandi sunt* st. *ad refutationem pertinent*, eine Ausdrucksweise, die schon Livius häufig versucht hat. Gerade solche im voraus ausgesprochene Observationen über den Sprechgebrauch eines Schriftstellers sind sehr zweckmälsig, sowohl zur sicheren Begründung einer Erklärung, wie zum Feststellen etwa zweifelhafter Lesearten.

Der Text mit dem Commentar füllt nur 66 Octavseiten. Es ist dabei der von Zumpt, Leipzig bei Vogel 1831 herausgegebene im ganzen zu Grunde gelegt; doch hat Hr. Bonnell, da er den *codex Bamberg.*, der mit dem *Turicensis* und *Florentinus* von gleicher Güte sein soll, für das zehnte Buch vollständig verglichen hat, hier und dort sich Abweichungen erlaubt, und über diese in einem kurzen Verzeichnisse S. XIV —XVI die nöthigen Nachweisungen gegeben. Die Absicht der Herausgeber dieser Sammlung, eine für Schüler brauchbare und zugleich möglichst wohlfeile Ausgabe zu liefern, macht es dem Bearbeiter derselben allerdings zur unerlässlichen Pflicht, mit dem beigefügten Commentar so kurz wie möglich sich zu fassen: allein es muss dabei doch auf die Art des Schriftstellers, der dem Herausgeber zur Behandlung vorliegt, einige Rücksicht genommen werden. Soll die Lectüre des Quintilian, und selbst die des zehnten Buches, das verhältnissmäfsig das verständlichste ist, dem Schüler erleichtert, oder gar ansprechend für ihn gemacht werden — was doch nach der Ankündigung der Redaction vom J. 1848 Hauptzweck der-

selben gewesen — so muss in den Anmerkungen in Betreff des sprachlichen und hier noch mehr in Bezug auf das sachliche wenigstens so viel geboten werden, dass der Leser den Gedanken der Hauptsache noch richtig aufzufassen in Stand gesetzt wird. Die genauere Exposition des einzelnen mag dann immerhin dem mündlichen Vortrage des Lehrers vorbehalten bleiben. Bemerkungen, welche die kritische Behandlung des Textes betreffen, sind, wie diess ganz zweckmäfsig ist, nur in geringer Zahl angebracht und zwar da, wo die Erklärung der Stelle eine solche Zugabe unerlässlich machte; die sprachlichen und stilistischen Anmerkungen machen den Hauptbestandtheil des Commentars aus, und können, da sie meistens kurz und treffend gefasst sind, recht zweckmäfsig genannt werden. Weniger befriedigend dürfte die Erklärung aller der Stellen sein, welche in der Literaturgeschichte und in die Technik der alten Grammatiker und Rhetoren einschlagen. Jedenfalls sind die hieher gehörigen Notizen zu dürftig ausgefallen. Wird der Name eines berühmten Schriftstellers angeführt, so begnügt sich Hr. B. sein Geburts- und Sterbejahr anzugeben. Man vg. z. B. die Noten über Callimachus, Philetas, Archilochus, Alcaeus, Isocrates, Theophrastus u. v. a. Und doch wird der Anfänger, eben um die von Q. gelieferte Charakteristik verstehen zu können, etwas über die Leistungen des Schriftstellers, seine Vorzüge oder Mängel, zu wissen verlangen. Es ist seltsam genug, dass bei einigen Namen, welche von geringerer Bedeutung sind, wie z. B. 7, 19 *ad v. Antipater* eine etwas vollständige Bezeichnung nicht unterlassen worden. Noch mehr vermisst man die selbst auch in diesem Buche jeden Augenblick nothige Auseinandersetzung der *termini technici*. Unsere Worterbücher helfen in dieser Partie wenig aus, weil, wie es noch mit der Einrichtung derselben steht, gerade diese Gattung der Vocabeln entweder gar nicht oder doch nicht im gehorigen Umfange bedacht ist. Besondere Hilfsmittel, wie das *lexicon technol. lat. rhet.* von Ernesti — das beiläufig gesagt ein höchst confuses Buch ist — stehen ihm auch nicht zu Gebote. Da bleibt also nichts anderes übrig, als im vorkommenden Falle den einzelnen Terminus, von dessen richtiger Auffassung in der Regel das Verständniss der ganzen ihn enthaltenden Stelle abhängt, vor allem anderen zu erklären, und da es hier auf eine adäquate Uebersetzung ganz besonders ankommt, selbst diese in den meisten Fällen hinzuzufügen. Das Bedürfniss solcher Erklärungen und Uebersetzungen hat Hr. B. nicht verkannt, und an einigen Stellen auch wohl versucht demselben abzuhelfen; aber es ist diess bei einer weit grösseren Zahl, deren Erläuterung dringender war, unterblieben oder doch nicht mit der nöthigen Ausführlichkeit geschehen. Ich erlaube mir, auf Stellen aufmerksam zu machen, wie folgende: 1, 12. *mutatione aliquid in oratione figurare;* 1, 43. *haec lascivia deliciaeque*; 1, 44—45, wo der Unterschied zwischen den drei verschiedenen Stilarten durchaus anzudeuten war; 1, 52. *levitas verborum et compositionis*, wo besonders das letzte Subst. einer genauen Bestimmung bedarf; 1, 60. *quum validae tum breves vibrantesque sententiae*; 1. 73. *candidus*, um

so eher zu erklären, da die Wörterbücher *es* falsch durch klar u. rein übersetzen, und es vielmehr unserem natürlich, einfach, naiv entspricht; 1, 77. *strictus* und dessen Verhältniss zu *densus* und *pressus*; 1, 96. wo die Erklärung der iambischen Poesie mit einer Rückweisung auf 1, 59. abgethan wird, ohne dass dort etwas zur Erläuterung vorgebracht worden: und doch bleibt die ganze Stelle ohne eine auf den Begriff des Wortes etwas näher eingehende Angabe unverständlich; 1, 115. *oratio custodita et vehemens quoque*; 1,131. *sententiae minutae.* Ein paar Worte zur Erklärung finden sich zwar, aber eine genügende Auseinandersetzung vermisst man auch: 1, 88. bei dem Worte *lascivus*, das so ohne weiteres durch tändelnd übersetzt wird, mit einer Hinweisung auf IV, 1, 77., wo *lascivire* vorkommt, aber der Anfänger gewiss fragen wird, worin denn das wesentliche dieser fehlerhaften Ausdrucksweise bestehe; 1, 27. *in personis decor petitur*, wo ein Zusatz von wenigen passenden Beispielen die Sache besser erklärt hätte, als die angefügte einfache Uebersetzung: Angemessenheit; 5, 8. wird in Bezug auf die Worte *figura declinata* gesetzt, es sei der Gegensatz von *recta*, dann auf *recta* in §. 12 erwiesen, hier jedoch zur Erklärung dieses Ausdrucks nicht das mindeste gesagt. — Hoffentlich wird der gelehrte Herausgeber, der gerade durch die Ausgabe des *lexicon Quintilianeum* für die Ausarbeitung solcher Noten besonders sich befähigt gezeigt hat, bei einer nochmaligen Ausgabe dieses im übrigen recht empfehlenswerthen Büchleins unsere in Bezug auf das vermisste ausgesprochene Ansicht nicht unberücksichtiget lassen.

Wien, im Mai 1851.

C. J. Grysar.

Die flexion des griechischen verbums in der attischen und gemeinen prosa, dargestellt von Dr. August Haacke. Nordhausen, 1850. Büchting. — A. u. d. T.: Beiträge zu einer neugestaltung der griechischen grammatik. Erstes heft. gr. 8. 80 S. — 12 Ngr. = 48 kr. C.M.

In dieser kleinen Schrift macht der Hr. Verf. den Versuch, den wichtigen Theil der griechischen Grammatik, den der Titel bezeichnet, zu einer, wie er glaubt, auch für den praktischen Unterricht nutzbaren neuen Darstellung umzugestalten, ein Versuch, der um seines Zweckes willen unsere Aufmerksamkeit auf sich zieht. Denn wer könnte leugnen, dass unsere praktischen Grammatiken von den Aufschlüssen, welche die Sprachvergleichung gebracht hat, noch gar wenig in sich aufgenommen haben, und dass dennoch der Schritt zur praktischen Mittheilung des wissenschaftlich erforschten einmal geschehen muss? Die pädagogische Regel, dass durch das Begreifen und Verstehen das Lernen und Behalten gefördert wird, ist zu bewährt, als dass dafür zu sprechen nothwendig wäre. Es kommt nur auf den richtigen Tact an und auf ein wirkliches

Eindringen in die festen und wesentlichen Ergebnisse der zum Theil noch keineswegs abgeschlossenen Untersuchungen. Denn wie durch die Aufnahme zweifelhafter Lehren und mehr subjectiver Anschauungen — an denen es in unseren Syntaxen nicht fehlt — mehr geschadet als genützt wird, und durch eine unpassende Ausführung minutiöser Fragen den anderweitigen Rücksichten des Sprach- und des Jugendunterrichtes überhaupt Eintrag geschieht, so ist andererseits eine zweckmäfsige Beleuchtung des weitschichtigen, dem Gedächtnisse anzuvertrauenden Materiales etwas sehr wünschenswerthes.

Hr. H stellt in der Vorrede als das Ziel seiner Arbeit auf «die rechte Einsicht in die Bildung der Formen zu gewähren.» Als die wesentlichen Grundlagen seiner Darstellung bezeichnet er, was den Stoff betrifft, die «gangbaren Grammatiken», unter denen er, wie billig, die Krüger'sche hervorhebt, was aber die Auffassung betrifft «die Resultate der Sprachvergleichung», in Bezug auf welche er des Ref. «Sprachvergleichende Beiträge» namhaft macht. Nach einigen ganz allgemeinen Betrachtungen und kurzer Besprechung der griechischen Dialekte, sucht er dann auf 68 Seiten die ganze Masse griechischer — wenigstens attischer — Verbalformen übersichtlich darzustellen. Die 12 übrigen Seiten des Buches werden von «Anmerkungen» eingenommen, deren Zweck die nähere Begründung und zum Theile Vertheidigung des im Texte gesagten ist.

Schon der Umfang der Schrift macht uns zweifelhaft, ob der Hr. Verf. wohl sein Ziel erreicht haben sollte. Für Lehrer und Männer der Wissenschaft überhaupt kann diese Darstellung unmöglich genügen. Dazu ist sie viel zu kurz, und geht zu wenig auf Begründung ein, wie denn namentlich trotz der bezeichneten sprachvergleichenden Grundlage nirgends in die wirkliche Vergleichung der verwandten Sprachen eingegangen wird. Ausserdem dürfte wieder manches, namentlich die sehr wenig eindringlichen Bemerkungen über die Dialekte, für diesen Standpunct ganz ungenügend sein. Sollte aber der Hr. Verf., wie S. II der Vorrede anzudeuten scheint, dabei an Schüler gedacht haben, so setzt er wieder zu vieles voraus, und ist besonders die in den Anmerkungen enthaltene Polemik für solchen Zweck ganz ungeeignet, abgesehen davon, dass auch das gegebene keineswegs bloss sichere Resultate der Wissenschaft umfasst.

Fragen wir aber, was die Wissenschaft oder die Darstellung der Grammatik durch diese Schrift etwa gewonnen habe, so ist zuerst hervorzuheben, dass das dem Hrn. Verf. eigenthümliche wenig erheblich ist. Das Material ist nicht bereichert, und in eigentliche Untersuchungen historischer Art lässt Hr. H. sich nirgends ein. Einzeln finden sich sogar Ungenauigkeiten, welche erwähnt zu werden verdienen. So werden S. 45 die Formen *τίθωμαι*, *δίδωται* angeführt, welche nicht existiren; dass sie nicht etwa bloss durch einen Druckfehler für *τιθῶμαι*, *διδῶται* gesetzt sind, beweist der Zusammenhang. S. 52 *γαμέσομαι* statt *γαμοῦμαι*, S. 71 *μαθήσω* statt *μαθήσομαι*. Von einem eindringlichen Studium der Sprachvergleichung zeugt es nicht, wenn S. 38 ohne Einschränkung be-

hauptet wird, dass die verwandten Sprachen den Conjunctiv nicht haben, wie es denn auch der Hr. Verf. unterlassen hat, seine Behauptung «was in der lateinischen Grammatik Conjunctiv heisst, entspricht dem griechischen Optativ» gegen meine Auseinandersetzungen in den «Sprachvergl. Beitr.» zu begründen S. 47 schliesst Hr. H. aus dem Femininum der Substantive auf τηρ, z. B. ἡγήτειρα von ἡγητήρ, dass diess Suffix ursprünglich τερ gelautet habe. Dem widersprechen aber die verwandten Sprachen, welche die Länge des Vocales bezeugen, vgl. δοτῆρα lat. *datōrem* skr. *dâtâram*, altpers -*târam* (z. B. *framâtâram*). Vgl. Bopp's vergl. Gr. S. 1134.

Das eigenthümliche in der Arbeit des Hrn. H. liegt hauptsächlich in seiner Theorie, oder in seiner Auffassung der Sprache und sprachlicher Erscheinungen überhaupt. S. 1 tritt uns der Satz entgegen, die Sprache sei «das verleiblichte Erkennen eines bestimmten Volkes.» Allein die Wissenschaft hat gezeigt, dass die Periode der Sprachorganisation jenseits der nationalen Existenz eines einzelnen Volkes liegt und vielmehr der unbewusst wirkenden Geisteskraft des in Völker noch nicht gespaltenen Völkerstammes angehört Es besteht also gar nicht ein so einfaches Verhältniss zwischen Sprache und Volk. Das Volk fand, als es Volk ward, schon Sprache vor; Sprache war für das Volk etwas von Anfang an überliefertes, das es wohl nach seiner besonderen Eigenthümlichkeit ausbilden, fortentwickeln, umgestalten oder auch zerstören, keineswegs aber frei aus sich schaffen konnte. Man glaube nicht, dass diese sehr allgemeine Betrachtung der Einzelforschung so sehr fern liege. Es ist überall wichtig auf die Principien zurückzugehen, besonders aber in der Sprachforschung, in welcher Principienlosigkeit viel Unheil gestiftet hat. So zeigt sich auch hier bald die Wichtigkeit unseres Satzes. War nämlich die Sprache schon vom Anfange der nationalen Existenz an etwas überliefertes, so bestand keineswegs jene vollständige Uebereinstimmung zwischen Laut und Vorstellung, welche wir für die Entstehung der Sprache voraussetzen müssen. Der Laut wird vielfach verstümmelt, und dennoch kann die ursprüngliche Vorstellung in ihm wohnen bleiben, und umgekehrt kann bei sehr wohlerhaltenem Laute die ihm zu Grunde liegende Vorstellung sich merklich verschoben haben. Es ist daher ganz falsch, was Hr. H. S. 3 sagt: «Haben die Laute keinen anderen Zweck, als die Vorstellungen zu verleiblichen und dadurch von der Aussenwelt, an der sie verwachsen sind, frei zu machen, so ergibt sich, dass in gleichen Lautgebilden gleiche (?) Vorstellungen, in verschiedenen aber verschiedene (?) Vorstellungen enthalten sind, womit das nichts zu thun hat, dass unter derselben Vorstellung verschiedene Dinge gedacht sein können und ebenso dasselbe Ding unter verschiedenen Vorstellungen. Ferner ergibt sich, dass in den Lautgebilden nichts dem Geiste angehöriges enthalten sein kann, was nicht in der lautlichen Form sein entsprechendes hat.» Vielleicht ist Hrn. H. nicht klar geworden, zu welchen Folgerungen diese übertriebene Auffassung von der geistigen Bedeutung der Laute führt. Freilich folgert schon Hr. H. selbst

daraus S. 73: es sei verkehrt τον und σθον als Zeichen der zweiten und dann wieder der dritten Person Dualis, und τύχη, φύλαξ einmal als Nominativ und einmal als Vocativ anzuführen, weil eben nach seiner Auffassung, was lautlich zusammenfällt, auch in der Vorstellung eins ist. Ebenso müsste man nun auch behaupten φράσαι als 3 Sing. Opt. Aor. Act., als 2. S. Imp. Aor. Med. und als Inf. Aor. Act. sei in der Vorstellung der Griechen eins gewesen, und da man an anderen Verben, z. B παιδεύσαι, παίδευσαι, παιδεῦσαι, die drei Formen geschieden sieht, so müsste man annehmen, bei allen Verben einsylbigen Stammes mit kurzem Vocale seien diese drei Formen für die griechische Vorstellung zusammengefallen. Die nach unserer Ansicht zufällige und erst durch den Verfall der Laute entstandene Homonymie von ἴσθι, sei, und ἴσθι, wisse, müsste auf eine Vermischung beider Vorstellungen zurückgeführt, und es für etwas rein zufälliges erklärt werden, dass man beide Formen „verschieden in's Deutsche übersetzt." Es gibt nun aber offenbar lautliche Veränderungen, die nichts mit der Bedeutung zu thun haben. Durch sie wird der Ausdruck verschiedener Vorstellungen ähnlich, der ähnlicher verschieden. Es zeigt sich eben hier, wie die Vernachlässigung der Sprachgeschichte zu den grössten Irrthümern führt. Dass auch das Zusammenfallen der zweiten und dritten Person Dualis der griechischen Haupttempora etwas späteres, keineswegs auf der ursprünglichen Vorstellung beruhendes ist, konnte Hr. H. einfach aus dem Sanskrit lernen, wo die zweite im Activ auf *thas*, die dritte auf *tas*, die zweite im Medium auf *thê*, die dritte auf *tê* endigt. Uebrigens dürfen wir ohne Zweifel auch den Griechen selbst das Gefühl des Unterschiedes zwischen beiden Personen vindiciren. Denn wie sie ἔφατον von ἐφάτην, so werden sie auch φατόν in den beiden Bedeutungen zu sondern verstanden haben, und deshalb setzen wir mit Recht φατόν zweimal im Paradigma an, so gut wie ἔτυπον als 1 Sing. und 3 Pl., wo wiederum das Zusammenfallen der Formen nur eine Folge der eigenthümlichen griechischen Lautgesetze ist, denn jenes entspricht dem sanskr. *atupam*, diess dem sanskr. *atupan* für *atupant*.

Ein anderes Beispiel von der seltsamen Weise, in welcher der Hr. Verf. die Spracherscheinungen auffasst, findet sich S 9, wo er die grammatischen Personen zu definiren sucht: „Diese entstehen dadurch, dass die sprechende Person mit dem Subjecte des Satzes, ohne das ein Verbum undenkbar ist, entweder zusammenfällt oder davon unterschieden ist. Im ersteren Falle tritt die sogenannte erste Person ein, im anderen, je nachdem das Subject von dem sprechenden gegenwärtig oder abwesend gedacht wird, die zweite und dritte." Während diese augenscheinlich falsche Deduction mit der Darstellung selbst nicht viel zu schaffen hat, greift die eigenthümliche Ansicht des Verf.'s über die drei Genera des Verbums tiefer in die Untersuchung ein. Hr. H. leugnet nämlich, um es kurz zu sagen, die Existenz des griechischen Mediums. Weil es nur zwei Arten von Personalendungen gibt, soll es nur Activ und Passiv geben. Wir übersetzen die nach seiner Ansicht ursprünglich passiven

Formen bloss zufällig mit Hilfe des Reflexivpronomens «in's Deutsche» (doch wohl auch in andere Sprachen!). «Das Thun», heisst es S. 24, «stellt sich zugleich (?) als Leiden dar, wenn die Einflüsse in den Vordergrund gestellt werden, denen die handelnde Person in ihrem Thun unterliegt, gegen welche sie sich darin widerstandslos verhält; ebenso erscheint das Leiden zugleich als Thun, wenn der Antheil des Objectes an der Handlung hervorgehoben wird, zu der es die Anregung gibt, in der es eine Gegenwirkung ausübt.» Dem entsprechend lesen wir S. 34 über die trotz der activen Endungen passiven Aoriste: «Wie sie die Personalsuffixe des Activs haben, so stellen sie auch die Person als thätig und wirksam dar, sind aber in der Anwendung (?) auf die Bezeichnung des Thuns beschränkt, das uns (?) als Leiden erscheint, indem wir (?) den von der Sprache geltend gemachten (??) Antheil des Objectes an der Handlung zurücktreten lassen» Es ist wohl nicht nöthig auf diese Auseinandersetzung, welche ganz den Charakter bloss subjectiver Muthmafsungen an sich trägt und sich von dem festen Boden der historischen Grammatik gänzlich entfernt, etwas zu erwidern. Hr. H versucht es auch gar nicht seine Lehre von der ursprünglich passiven Bedeutung der Medialformen aus den Lauten zu begründen, er begnügt sich damit, die bisherigen Deutungen, darunter auch die des Ref., für unbefriedigend zu erklären. Nun soll freilich nicht geleugnet werden und ist vom Ref. nie geleugnet worden, dass der Analyse mehrerer Medialformen noch grosse Schwierigkeiten entgegen stehen; allein halten wir uns an die klaren und unverkennbaren Formen, so werden wir dennoch einen festen Grund gewinnen. Hr. H. polemisirt S. 73 gegen die von mir aufgestellten Erklärungen der medialen Personalendungen, wobei er schon dadurch die Sache trübt, dass er, statt auf die älteren im Sanskrit erhaltenen Formen zurückzugehen, was hier ganz unerlässlich war, sich nach seiner Art begnügt, bloss die griechischen anzuführen. Dann wirft er mir vor, bei der Behauptung «das Passiv sei aus dem Medium entstanden», habe ich die von mir gemissbilligte Bopp'sche Erklärung der Medialformen im Auge gehabt und mich so in einen Widerspruch verwickelt. Das ist aber keineswegs der Fall. Meine einfache Ansicht über die Sache ist folgende. Die medialen Personalendungen sind, mit den activen verglichen, volltönender; zwischen vier medialen und den entsprechenden activen Personalendungen (μι - μαι, σι - σαι, τι - ται, ντι - ται) besteht das Verhältniss des Zulautes oder der diphthongischen Vocalverstärkung; bei einigen der übrigen können wir ein ähnliches Verhältniss mit Hilfe des Sanskrit als wahrscheinlich erweisen. Da es also feststeht, dass die medialen Endungen stärker lauten als die activen, da ferner feststeht, dass in den Personalendungen die Bezeichnung des Subjects liegt, so schliesse ich daraus, dass die Sprache durch die lautlich kräftigere Hervorhebung dieser Endungen die grössere Betheiligung des Subjectes an der Handlung habe bezeichnen wollen. Das Subject ist aber mehr bei der Handlung betheiliget, wenn diese nicht bloss von ihm ausgeht, sondern auch auf dasselbe zurückgeht. Die mediale oder, deut-

licher gesagt, reflexive Bedeutung — im weiteren Sinne — erklärt sich also auf eine ungezwungene Weise aus den Formen selbst. Diess würde mit der passiven, welche die meisten dieser Formen auch haben, keineswegs der Fall sein. Folglich ist die mediale Bedeutung, welche sich ja auch im medialen Aorist immer ausschliesslich erhalten hat, die ursprüngliche. Wie aber die passive Bedeutung aus der medialen entstehen kann, das sehen wir deutlich in vielen Sprachen älterer und neuerer Prägung, so namentlich am Litthauischen, wo das seinem Ursprunge nach unstreitig reflexive *o* das Passiv bezeichnet. Rein passivisch sind ihrem Ursprunge nach im Griechischen nur die beiden Passivaoriste, welche mit ihren schweren Ausgängen *ην*, *θην* unstreitig mit einem Hilfsverbum, das erstere, wie ich glaube gezeigt zu haben, mit dem Stamme *ἑ* = skr. *jâ* (gehen), zusammengesetzt sind, und dadurch in Analogie zu dem sanskritischen Passiv treten, das durch eben diese Sylbe *ja* gebildet wird, so wie auch im Lateinischen *ire* so oft, z. B. im Inf. Fut. Pass. — das Passiv ausdrückt. Das passivische von *ἐκράθησαν* liegt eben so wenig in den Personalendungen, wie das von *venibant*. Ob nun diese, wie mir scheint, ziemlich feststehenden Ergebnisse der vergleichenden Sprachanalyse durch das widerlegt werden, was der Hr. Verf. S. 74 sagt, «soll die passive Bedeutung eine andere sein, als die reflexive, so hätte sie doch unmöglich durch dieselbe Form ausgedrückt werden können», überlassen wir dem Urtheile aller Sachverständigen.

Hr. H. bezeichnet die beiden Passivaoriste als dritter und vierter Aorist, worin ihm schon Ahrens in seinem «Elementarbuch aus Homer» vorausgegangen ist. Uns dünkt eine bezeichnende Terminologie unter allen Umständen besser, als die bloss zählende. Der Name soll wenigstens etwas von der Sache bezeichnen, die er benennt; dann wird er sich auch dem Gedächtnisse bald einprägen. — Von den Definitionen des Hrn. Verf.'s möge noch die des Optativs (S. 40) angeführt werden. «Im Optativ wird das Subject, und das ist der Einfluss des eingefügten *ι*, als mit der Wirksamkeit umgehend, sich bloss tragend, dargestellt.»

Während die hervorgehobenen Puncte mehr die grammatische Theorie, als die Erforschung der gegebenen Sprache betreffen, mögen hier noch wenigstens zwei Puncte besprochen werden, in denen der Hr. Verf. in die letztere einzugreifen sucht. Für diejenigen Verba, welche im Präsens auf *ανω* ausgehen, in den übrigen Zeitformen aber ein mit einem Vocale schliessendes Thema haben, z. B. *μανθάνω*, *μαθήσομαι*, nimmt Hr. H. an, dass das zweite Thema auf *α* ausgehe (*μαθα*), und setzt es, was noch andere grosse Bedenken hat, einem Thema wie *τιμα* (*τιμάω*) gleich. Die bisher herrschende, unter anderen von Kühner ausgesprochene, Ansicht war, *μαθήσομαι* und ähnliches sei auf ein Thema mit *ε* zurückzuführen. Und dafür scheint doch mehreres zu sprechen. Zuerst die häufige Erweiterung eines consonantischen Stammes durch *ε*; wie *βουλ* (*βούλομαι*) zu *βουλε* (*βουλήσομαι*), *ἀχθ* zu *ἀχθε* (*ἀχθέσομαι*), so scheint *μαθ* (*ἔμαθον*) zu *μαθε* (*μεμάθηκα*) sich erweitert zu haben. Dann zeigen sich zu

mehreren Verben auf *ανω* Nebenformen auf *ε* zum Theile auch im Präsens, wie *βλαστέω* neben *βλαστάνω*, daher *βλαστήσω*, *οἰδέω* neben *οἰδάω*, *οἰδάνω*, *Λάχε-σις* neben *λαγχάνω*. Auch das dorische Futurum *μαθεῦμαι* (d. i. *μαθέ-ομαι*) kommt in Betracht; wir müssen es aus *μαθε* ableiten, wo *ε* desselben Ursprunges ist wie in *μαχέ-ομαι* vom St. *μαχ(ε)*. Fragen wir endlich den dorischen Dialekt, ob er statt jenes *η* *ᾱ* habe, was doch der Fall sein müsste, wenn jenes *η* aus *α* entstanden wäre, so ist wenigstens eine analoge Form dem entgegen, *μεταλελάβηκα*, was Ahrens *de dialecto Dorica p. 347* aus Archimedes anführt — S. 64 und 79 stellt Hr. H. die Ansicht auf, allen Verben, welche dem Vocale in der weiteren Tempusbildung ein *σ* anfügen, liege eigentlich ein Thema auf *ς* zum Grunde, z. B. *τελες* dem Verbum *τελέω* wegen *τετέλεσμαι*, *τελεστός*, *ἐτελέσθην*. Das hat manches für sich; nur fragt sich, ob es sich beweisen lässt. Denn wegen jeder Form mit *σ* ein Thema mit *ς* anzunehmen, das würde doch zu weit führen und aller Analogie in den verwandten Sprachen entbehren. Wer möchte z. B. wegen *θεσμός* als Nebenform des Stammes *θε* *θες*, als die von *ἀκου* wegen *ἠκούσθην* *ἀκους*, von *κελευ* wegen *ἐκελεύσθην* *κελευς* annehmen? Da wir nicht sehen aus welchem Bildungstriebe solche Nebenstämme hervorgehen sollten, so wüsste ich auch in der That nicht, in wieferne durch ihre Annahme die organische Auffassung der Sprache gewänne. Umgekehrt liegt in der Annahme eines eingeschobenen *σ* nichts widersinniges, wie denn auch Hr. H. selbst *μίσγω* durch Einschiebung des *σ* aus dem Stamme *μιγ* ableitet.

Wir können hier wohl schliessen. Das angeführte wird genügen, um den Lesern dieser Zeitschrift, die an der Sache Theil nehmen, eine Vorstellung von der vorliegenden Schrift und dem wissenschaftlichen Standpuncte ihres Verfassers zu geben. Es soll nicht geleugnet werden, dass diess Buch anregend wirken kann; wie es aber für praktische Zwecke gar nicht sich eignet, so ist auch in anderer Beziehung dasselbe nur mit Vorsicht und genauer Prüfung zu benutzen, und kann auf keine Weise die bisherigen grösseren sprachvergleichenden Schriften ersetzen, auf deren Studium wir alle diejenigen verweisen möchten, die wirklichen Aufschluss über die Formen des griechischen Verbums suchen. Wegen des eigenthümlich subjectiven Charakters dieser Schrift schien ein näheres Eingehen auf mehrere in ihr berührte verwickeltere Lehren überflüssig und für diesen Ort unpassend.

Prag, im April 1851. Georg Curtius.

Stamm, Friedr. Ludw., Vorschule zum Ulfila oder Grammatik der gothischen Sprache zur Selbstbelehrung. Mit Beispielen, Lesestücken und vollständigem Wörterbuche. Paderborn, Schöningh. 1851 SS. XVI. 140. 8. — 20 Ngr. = 1 fl. 20 kr. C. M.

Die Bedeutung des Gothischen für die deutsche Grammatik ist so allgemein anerkannt, dass darüber Worte machen, ganz unnöthig ist;

wem die deutsche Sprache ernstlicher Beschäftigung werth dünkt, der gewahrt alsbald, dass es der Kenntniss des gothischen Dialekt's nicht entrathen kann. In neuester Zeit sind die Mittel, das Gothische zu erlernen, dankenswerth vermehrt worden, da uns v. d. Gabelentz und Löbe in ihrem Werke (*Ulfilas. Veteris et novi testamenti versionis gothicae fragmenta quae supersunt, cum glossario et grammatica linguae gothicae. Lips. 1843—46*) einen sorgfältigen und kritischen Text aller gothischen Sprachreste gaben, eine umfassende Sprachlehre und ein gutes Wörterbuch hinzufügten, und Ernst Schulze in seinem gothischen Glossar (Magdeburg 1848) einen Sprachschatz aufthat, in dem jede überlieferte Form sorgsam verzeichnet ist.

Man hat die Frage vielfach aufgeworfen, ob das Gothische auf den Gymnasien gelehrt werden solle. Schon früher habe ich mich dagegen erklärt und übereinstimmend mit anderen das Mittelhochdeutsche für jene Anstalten als allein geeignet bezeichnet. Die Gründe mögen hier nicht wiederholt werden. Dagegen kann und muss meiner Meinung nach von den Lehrern der höherer Schulen, sobald sie das Deutsche vortragen, die Kenntniss des Gothischen gefordert werden. Wie wollen sie über grammatische und lexikalische Fragen im klaren sein, wenn ihnen die Grundlage der ganzen historischen Grammatik abgeht? Für die österreichischen Verhältnisse sind daher Werke nöthig, welche die frühere Unmöglichkeit, auf den Universitäten die Muttersprache studieren zu können, einigermafsen vergüten, und den Lehrern Anleitung zu dem Gothischen geben. Jenes Werk von v. d. Gabelentz und Löbe, sammt dem Schulze'schen Glossar, ist zu theuer, als dass es von den Lehrern angeschafft werden könnte. Daher wäre es ein dankenswerthes Unternehmen, wenn aus dem Löbe'schen Werke durch den Hrn. Verfasser selbst eine kleinere Ausgabe veranstaltet würde. Diesem hier und da gefühltem Bedürfnisse suchte vor einigen Jahren ein bayerischer Schulmann, Hr. Ignaz Gaugengigl, abzuhelfen durch sein Buch: „Ulfilas. Urschrift. Sprachlehre. Wörterbuch. (Passau 1848).“ Hr. Gaugengigl wollte die Löbe'sche Textrecension geben, allein sie ist so jammernswerth im Drucke misshandelt, dass der Text ganz unbrauchbar ist. Die Sprachlehre, „des gewandten Beilhack Auszug aus dem gewaltigen Grimm,“ ist ein dürrer und unzureichender Auszug; das Wörterbuch aber, das Herr Gaugengigl in väterlichem Stolze noch besonders herausgab, gehört zu den grössten Curiositäten deutscher Sprachforschung. Der Hr. Verf. hätte seinen Ulfila im Pulte behalten sollen.

Wenn sich nun auch kein vollständiger Ulfila in kleiner Ausgabe dem Lehrer bietet, so erschien doch bald nach Gaugengigl eine Chrestomathie, welche Empfehlung verdient. Es ist das die „Auswahl aus Ulfila's gothischer Bibelübersetzung. Mit einem Wörterbuche und mit einem Grundriss zur gothischen Buchstaben- und Flexionslehre von K. A. Hahn. Heidelberg 1849.“ Der Hr. Verf. gibt darin eine reiche Auswahl von Lesestücken, deren Text sehr rein gehalten ist, sodann eine Formenlehre und ein Wörterverzeichniss zu den Textstücken, die beide für den Anfänger genügen.

Neben das Hahn'sche Werk stellt sich jetzt Hr. Stamm in Helmstedt mit seiner Vorschule zum Ulfila. Es scheint von der Ansicht auszugehen, dass dem Anfänger die Grammatik Hauptsache sein müsse, und er hat daher die Lesestücke fast nur als Beigabe betrachtet. Für eine Einführung in die Sprache möchte aber doch wohl die Methode die erfolgreichste sein, welche die Grammatik zuvörderst auf die nothwendigen Theile beschränkt und durch reichliches Lesen die erlernten Formen sogleich zu befestigen und zu beleben sucht. Von einer Vorschule ist daher die Grammatik nur in zweiter Reihe zu geben. Ihre genauere Kenntniss verbleibe späterer Zeit und der eigentlichen, inneren Schule.

Hier und da möchte die Grammatik des Hrn. Stamm Verbesserungen bedürfen. So erkläre ich mich unter anderem gegen seine Angabe über die kurze Aussprache der Diphthonge *ai* und *au*. Schon J. Grimm hat in seiner Grammatik (1, 66. 3. Aufl.) zur Genüge über den wahrscheinlichen Laut dieser schweren Vocale gesprochen; wie sie kurz tönen konnten, ist unbegreiflich. Bei der Declination und Conjugation würde der Hr. Vf. nicht bloss der vorgeschrittenen Wissenschaft, sondern auch dem praktischen Bedürfnisse des lernenden mehr genügt haben, wenn er eine andere Eintheilung gewählt hätte. Für die Bedeutung der schwachen Conjugation mache ich ihn auf Th. Jakobi's „Beiträge zur deutschen Grammatik" (Berlin 1843) SS. 129—196 aufmerksam. In der Syntax hätte er, wenn er Lobe's Grammatik zu Hilfe nahm, auch den mehrfachen Satz behandeln können. Hier wie im allgemeinen überhaupt zeigt sich Herrn Stamm's Grammatik als Auszug aus Grimm.

Mehrfach fällt auch Mangel an Genauigkeit im Ausdrucke auf, was zuweilen in Unrichtigkeiten übergeht. Wenn der Hr. Verf das Gothische den germanischen Dialekt nennt, in dem die herrlichsten Denkmäler sich erhalten haben, so muss das bestritten werden. Bei aller Verehrung der heil. Schriften müssen wir doch auf unserem sprachlich- und literarhistorischen Gebiete freie Erzeugnisse des deutschen Geistes für herrlicher halten, als Uebersetzungen, selbst wenn sie die heil. Schrift betreffen. Das Altnordische und selbst das Angelsächsische bietet also unter unseren alten Mundarten weit bedeutendere Schöpfungen, als das Gothische. Die vermeintlich grosse Wahrscheinlichkeit ferner, dass der silberne Codex durch Vermittelung der fränkischen Unterwerfung der Gothen in Carl's d. Gr. Hand und von diesem dem h. Liudger zugekommen sei, ist sehr gering. Derartige Stellen enthält die Einleitung mehrere.

Der Text der Lesestücke ist, so weit ich verglich, reinlich, und wird von Anmerkungen begleitet, welche dem Anfänger grammatische Schwierigkeiten erleichtern sollen. Das Wörterbuch ist sorgsam, und beschränkt sich auf das nothwendige, was Gaugengigl'schen Abschweifungen gegenüber sehr angenehm erscheint. Im allgemeinen lässt daher die Vorschule zum Ulfila von Stamm sich empfehlen.

Gratz, im Juni 1851. K. Weinhold.

1. Methodisch-praktische Anleitung zu einem geist- und gemüthbildenden naturkundlichen Anschauungsunterricht für die untere und mittlere Stufe der Volksschule von M. Sandmeier, Lehrer der Naturkunde und Landwirthschaft am aargauischen Lehrerseminar. A. u. d. T.: Lehrbuch d. Naturkunde für die Volksschule. Erster Theil. Zweite verm. und verb. Aufl. mit zahlreichen Abbild. Aarau, 1850, Remig. Sauerländer. XVI. u. 476. S.) — 2 Rthlr. 4 Sgr. = 4 fl. 16 kr. C. M.
2. Leitfaden zu einem methodischen Unterricht in der Naturgeschichte in Bürgerschulen, Realschulen, Gymnasien und Seminarien. Mit vielen Aufgaben und Fragen zu mündlicher und schriftlicher Lösung von Aug. Lüben, Rector der Bürgerschule zu Aschersleben etc. Erster Cursus 4. Aufl. 1848. 56. S. 8. $\frac{1}{6}$ Rthlr. = 20 kr. C. M. — Zweiter Cursus. 4. Aufl. 1846. 80 S. 8. $\frac{1}{6}$ Rthlr. = 20 kr. C. M. — Dritter Cursus. Natürliche Familien und Systeme. 3. Aufl. 1846. VII. u. 151 S. 8. 9 Sgr. = 36 kr. C. M. — Vierter Cursus. Innerer Bau und Natur der Geschöpfe. 2. Auflage. 1843. 104 S. 8. $\frac{1}{4}$ Rthl = 30 kr. C. M. Berlin, Herm. Schultze

Der Titel des Buches Nro. 1. spricht deutlich seine Bestimmung aus, und eine Besprechung desselben in diesen Blättern wäre daher, da es unterhalb des Standpunctes der Gymnasien steht, durchaus nicht an ihrem Orte, enthielte es nicht so manchen Wink, den auch der Lehrer am Untergymnasium benützen kann. In mehreren deutschen Ländern, so wie auch in den protestantischen Cantonen der Schweiz wird der Volksunterricht seit einer Reihe von Jahren sorgsam gepflegt, und es hat in den zahlreichen, mit Lehrern und Hilfsmitteln oft reich ausgestatteten Schullehrerseminarien eine Generation tüchtiger Methodiker für den Volksunterricht sich herausgebildet. Hie und da ist man in den Fehler verfallen, die Ausbildung der zukünftigen Lehrer in der Methodik auf Kosten des Wissens selbst übermäfsig vorwalten zu lassen, in Folge dessen in der ausgearbeiteten Form wenig Inhalt steckt, und vor lauter Methode im Lehren weniger, als Noth thut, gelehrt wird. Dabei wird auch die Selbständigkeit des Lehrers allzusehr beschränkt, und er endlich zu einer Art Lehrmaschine gemacht. Auch der Hr. Verf. hat nicht wenig Neigung dazu, den Lehrern, die sein Buch gebrauchen wollen, die Bahn etwas gar zu genau vorzuzeichnen, indem er Stunde für Stunde Umfang, Inhalt und Behandlung des Lehrstoffes auf's genaueste angibt. Ich kann in das Lob, das ihm gerade hierüber ein Schulvorsteher in den vorgedruckten lobenden Beurtheilungen ertheilt, nicht ganz einstimmen, finde aber trotzdem das Buch da beachtens- und lesenswerth, wo, wie bei uns unter dem alten Unterrichtssysteme, alle Methodik gänzlich vernachlässigt worden ist, und

die allermeisten Lehrer, selbst in den niedersten Classen, blanke Kathedervorträge gehalten haben, wo also, bei der grösseren Mühseligkeit einer methodischen Lehrweise vorerst ein Uebermafs in methodischen Künsteleien nicht zu fürchten ist. Die ausführliche Darstellung des beständigen Verkehres des Lehrers mit dem Schüler und der Art, wie dieser durch fortwährende Fragen und Antworten zum Bewusstwerden und vielfältigen Anwenden des gesehenen und gelernten gebracht wird, dürfte für den Lehrer am Untergymnasium anziehend und lehrreich sein, ohne dass er jedoch dieser oder einer anderen derartigen Anleitung sclavisch nachzufolgen hätte. Auch die erste Abtheilung, die über den naturgeschichtlichen Unterrichte im allgemeinen spricht, enthält manches beherzigenswerthe, das zwar zunächst auf Volksschulen Bezug hat, aber auch beim Gymnasialunterrichte vielfache Anwendung findet. Die zweite Abtheilung enthält die erwähnte specielle Darstellung des Lehrverfahrens für alle Naturwissenschaften. Die dritte Abtheilung, „naturgeschichtliche Beigabe," gibt einen Abriss der eigentlichen Naturgeschichte nebst vielen Holzschnitten, und ist sowohl für den Lehrer als für den reiferen Schüler bestimmt. Hier scheint es nun allerdings, als ob der Hr. Verf. vor pädagogischen Studien nicht überall zu den nöthigen naturhistorischen habe kommen können, trotzdem, dass er mit der schwer begreiflichen, in der Vorrede eines breiten angeführten Anforderung Diesterweg's: «jeder Landschullehrer solle ein Naturforscher im vollen umfangreichen Sinne des Wortes sein,» voll Eifer ganz einverstenden sich erklärt. Es kommen allerlei arge Missgriffe und Verwechselungen vor; die Beschreibungen sind, wo sie nicht gerade Unrichtigkeiten enthalten, oft so kurz, dass sammt den meist steifen und rohen Holzschnitten nicht leicht jemand einen Naturkörper darnach erkennen wird. Diese Partie des Buches verdient durchaus keine Empfehlung. Vielleicht könnte der Hr. Verf. in einer dritten Auffage sie verbessern oder verbessern lassen.

Nro. 2. Lüben's Name ist in der naturgeschichtlichen Unterrichtsliteratur seit längerer Zeit bereits vortheilhaft bekannt. Die eben genannten Büchlein gehören unter die Leistungen, die ihm seinen Ruf verschaffen halfen. Die vier Bändchen bilden einen fortlaufenden Lehrcurs der Naturgeschichte, jedoch so, dass die drei ersten jedes immer eine erweiterte und auf höherer Stufe stehende Wiederholung des vorhergehenden sind. Obwohl sie hauptsächlich deshalb unserem Lehrplane sich nicht anpassen lassen und vorerst wohl nicht in Gebrauch genommen werden können, so verdienen sie doch alle Aufmerksamkeit von Seite unserer Lehrer, und dürften von diesen gelegentlich auch manchem Schüler empfohlen werden. Der Hr. Verf. hat bei der Ausarbeitung dieser Leitfäden eine Partie in's Auge gefasst, die gewöhnlich arg vernachlässigt wird, die descriptive nämlich. Es ist ein namentlich bei uns sehr verbreiteter Irrglaube, ein populäres Unterrichtsbuch in der Naturgeschichte müsse die trockenen und langweiligen Beschreibungen der Naturkörper ja recht kurz machen, (wodurch sie doch übrigens wahrlich nicht interessanter werden können), da-

gegen den erzählenden Theil nach Möglichkeit reich bedenken. Ich habe vor mehreren Jahren schon anderwärts (Naturgeschichte des Thierreiches für Anfänger III. Bd. Vorrede) auf diesen Missgriff aufmerksam gemacht. Man vergisst dabei, dass bei all den interessanten Erzählungen von der Biene, dem Biber, oder von dem Heidekraute und der Tollkirsche bei Kindern wie bei Erwachsenen sofort der Wunsch entsteht, diese merkwürdigen Wesen kennen zu lernen. So lange der Knabe in der Schule ist, bekommt er, wenn der Lehrer irgend seiner Pflicht nachkommt, den Gegenstand allerdings in natura oder wenigstens im Bilde zu sehen, allein wenn er dann ausser der Schule, wie man doch wünschen muss, einmal das Verlangen in ihm rege wird, den bereits gesehenen, aber dem Gedächtnisse halb oder ganz entschwundenen Naturkörper aufzufinden und wieder zu erkennen, oder gar für einen ihm aufstossenden neuen den Namen aufzusuchen, so sieht er von seinem Buche sich verlassen, und gibt nach einigen misslungenen Versuchen die erfolglose Bemühung missmuthig auf. Es ist diess eine von den mehrfachen Ursachen, die den naturgeschichtlichen Unterricht fruchtlos machen und den in der Schule oft schon recht lebhaft geweckten Sinn für Naturbeobachtung wieder erlöschen lassen. Diesen Umstand hebt der Hr. Verf. als erfahrener Pädagog in der Vorrede zum dritten Cursus scharf hervor, und richtet demgemäfs seine Leitfäden ein, indem er jeden Naturkörper so genau und ausführlich beschreibt, dass dem Schüler das Auffinden desselben möglich wird, und nur kurzgefasste Angaben über seine anderweitigen Eigenschaften beifügt. — Dass hiedurch die biologische Partie des Buches ziemlich kurz ausfällt, hat nicht viel zu bedeuten. Erzählungen von einem Naturwesen merkt sich der Schüler leicht, besonders wenn sie mit Anschauungen verknüpft sind, unmöglich aber Beschreibungen, auch nicht alle Dinge, die er einmal gezeigt bekommen hat. Der Hr. Verf. setzt natürlich voraus, dass die Bestimmungsversuche anfangs unter Anleitung des Lehrers vorgenommen werden.

Es wird überall mit der Botanik begonnen, auf welche die Zoologie und zum Schlusse die Mineralogie folgt. Mit welchem Reiche der naturgeschichtliche Unterricht begonnen werden solle, ist eine Streitfrage, über welche ich bereits in meinen „Andeutungen über den naturgeschichtlichen Unterricht" in dieser Zeitschrift (Jhrg. II. H. V u. VI) gesprochen habe, und die ich deshalb hier mit Schweigen übergehe. Im ersten Cursus werden Repräsentanten mit ungesonderter Aufführung generischer und specifischer Merkmale gegeben. So wie im zweiten Cursus sind die Thiere und Mineralien systematisch, die Pflanzen dagegen nach der Blütezeit geordnet, eine Anordnung, die allerdings beim Bestimmen einige Bequemlichkeit verschafft, für die ich aber doch nicht unbedingt mich aussprechen möchte, da sie mir höchstens da anwendbar erscheint, wo man das Linné'sche System oder vielmehr Fachwerk allein in Gebrauch zu ziehen gesonnen ist. Im ersten Cursus lasse ich immerhin sie noch gelten, aber wo man, wie der Hr. Verf., im zweiten Cursus schon zu genauen Genus-

diagnosen schreitet, da könnte und sollte man nach meinem Bedünken auch eine Anordnung nach dem natürlichen Systeme geben, wenn man auch noch nicht die Charaktere der Classen, Ordnungen und Familien aufführt. Die Bequemlichkeit beim Bestimmen verschafft ja auch ein kleiner angehängter Blütenkalender.

Im dritten Cursus werden nach dem Bartling'schen natürlichen Systeme die sämmtlichen Abtheilungen, Classen etc. sammt Gattungen, die letzteren ziemlich ausführlich, charakterisirt, die Species aber nur mit einzelnen Kennzeichen kenntlich gemacht. Die Zoologie ist in gleicher Weise nach dem verbesserten Cuvier'schen Systeme bearbeitet, in der Mineralogie folgt der Hr. Verf. Glocker. Eine ganz kurze Gesteinslehre macht den Schluss. Angehängt ist eine Uebersicht der Systeme nebst einem Register. Die Beschreibungen sind überall präcis und richtig, mitunter wohl noch etwas kurz, und verrathen den Sachkenner, der aus eigener Anschauung und nicht bloss nachbetend aus Büchern schöpft, doch dürfte trotz der Versicherung des Hrn. Verf.'s der dritte Cursus, ohne dass die beiden ersten vorangegangen sind, allein dem Schüler nicht genügen, um sich zu orientiren, da die Diagnosen der Species zu kurz sind, und man dem Anfänger beim Aufsuchen des Genus immer noch mit der Speciesbeschreibung zu Hilfe kommen muss. Mit besonderem Tact und grosser Kenntniss scheinen mir die Fragen und Aufgaben im Sondern und Vereinigen, namentlich in den beiden ersten Cursen, gewählt. Sie stellen weder allzuähnliche, noch allzu differente Dinge zum vergleichen und unterscheiden hin. Das letztere thun Lehrer und Bücher häufig, in der Absicht, es dem Anfänger leicht zu machen, verfehlen aber ihren Zweck gänzlich. Die Unterschiede z. B. zwischen einer Distel und einer Linde imponiren allerdings jedem Kinde, aber wenn es detaillirt sie angeben soll, so wird es von der schlagenden Unähnlichkeit gleichsam überwältigt und weiss sie nicht in Worte zu fassen, weil die Aehnlichkeiten, nach denen die Naturgeschichte überall zuerst sucht, und die ihm den Anhaltspunct geben, zu gering sind, es also viel zu viel generalisiren muss, eine Kunst die Kinder bekanntermaſsen nur ganz unbewusst und instinctmässig auszuüben im Stande sind. Andererseits wird es auch wieder rathlos vor zwei Arten einer Gramineengattung stehen bleiben, deren grosse Aehnlichkeiten wieder die Differenzen verdecken.

Am mindesten gelungen scheint mir der vierte Cursus. Es ist eine verhältnissmäſsig zu grosse Masse von Stoff in einen sehr engen Raum zusammengepresst. Dadurch wird die Darstellung zu gelehrt und trocken. Sie anziehend zu machen, ist freilich sehr schwer. Auch kann ich nicht recht damit mich befreunden, dass in den niederen Classen Anatomie und Physiologie ganz abgesondert und obendrein in solcher Ausdehnung (selbst die Hälfte schiene mir noch zu viel) vorgenommen wurde. Hier, so wie bei sämmtlichen Büchlein, macht der Mangel aller Abbildungen sich sehr

fühlbar. Sie würden freilich den sehr niedrigen Preis — eine höchst angenehme Eigenschaft dieser Leitfäden — bedeutend erhöhen.

Olmütz, im Mai 1851.

M. Dr. H. M. Schmidt.

---

1. **Lehrgang der mechanischen Naturlehre** von Prof. Dr. G. Karsten. I. Abtheilung: Allgemeine Physik. Mit 6 Kupfertafeln (in qu. Imp. 4.). Kiel, 1851, akadem. Buchh. — $1\frac{1}{2}$ Rthlr. = 3 fl. C.M.
2. **Aufgaben aus der Physik nebst ihren Auflösungen.** Von Dr. C. Fliedner, Hauptlehrer an der Realschule zu Hanau. Mit 31 in den Text eingedruckten Holzschnitten u. e. Anhange physikal. Tabellen enthaltend. Braunschweig, 1851, Vieweg u Sohn. (X u. 236 S.) 8. — 20 Sgr. = 1 fl. 20 kr. C.M.

Von Dr. G. Karsten's «Lehrgang der mechanischen Naturlehre» ist bisher die 1. Abtheilung unter dem Titel: «allgemeine Physik» erschienen. Sie behandelt die sogenannten allgemeinen Eigenschaften der Körper, dann die Gesetze des Gleichgewichtes und der Bewegung fester, tropfbarer und gasförmiger Körper, und enthält noch einen Anhang von Uebungsbeispielen. Die demnächst zu gewärtigende 2. Abtheilung wird die Wellenlehre, Akustik, Optik und Wärmelehre umfassen, die 3. Abtheilung den Magnetismus und die Elektricität zum Gegenstande haben. Endlich ist noch eine 4. Abtheilung über Meteorologie und physikalische Geographie in Aussicht gestellt.

Insoferne die aus der bereits vorliegenden 1. Abtheilung ersichtliche Behandlungsweise ein allgemeineres Urtheil begründen kann, hat der Hr. Verf. bei der Bearbeitung dieses Materiales nicht nur die Bekanntschaft mit den Naturerscheinungen und ihren Gesetzen als Element der allgemeinen Bildung im Auge gehabt, sondern die Physik auch als theoretische Grundlage praktischer Lehrfächer in angemessener Weise und in dem Maſse berücksichtiget, als einerseits die Bedürfnisse des praktischen Lebens es immer mehr erheischen, und andererseits Zweck und Einrichtung höherer Unterrichtsanstalten in der Regel es gestatten

Die umsichtige und sorgfältige Auswahl, die ebenso leichtfassliche und übersichtliche als durchdachte und wohlbegründete Anordnung, in welcher die wichtigeren Naturerscheinungen und Gesetze mit ihrer experimentellen und mathematischen Begründung aufgeführt werden, dürften eine tiefere Einsicht in deren inneren Zusammenhang wesentlich erleichtern, und die durch lichtvolle Behandlung der Einzelnheiten bedingte Klarheit der Darstellung ganz geeignet sein, die vorgetragenen Lehren auch dem Selbstudium zugänglich zu machen, insoweit nicht die ausführlichere Entwickelung nur angedeuteter Sätze der Schule überlassen bleiben muss.

Dieses Werk dürfte sonach an höheren Unterrichtsanstalten, dem Lehrer als Leitfaden, dem Schüler als Wiederholungsbuch, vorzügliche Dienste leisten, und namentlich für Gymnasialbibliotheken um so mehr zu empfehlen sein, als die darin vorausgesetzten mathematischen Vorkenntnisse die Gränzen der sogenannten « Elementarmathematik » nicht überschreiten.

Der Anhang von zweckmäfsig gewählten und instructiven Uebungsbeispielen sammt deren Auflösungen kann die Brauchbarkeit des Werkes nur erhöhen.

Als reichliche und sorgfältige Sammlung dieser Art werden, nebenbei gesagt, auch Dr. C. Fliedner's «Aufgaben aus der Physik» eine beim Selbstunterrichte, so wie an höheren Lehranstalten sehr willkommene Erscheinung sein.

Gratz, im Mai 1851.

Dr. A. v Waltenhofen.

Dritte Abtheilung.

Verordnungen für die österreichischen Gymnasien; Statistik.

a. Erlässe.

Verordnung des Ministers des Cultus und Unterrichtes, betreffend die Semestral-Prüfungen der Privatschüler an Gymnasien.

29. April 1851.

Es ist der Fall vorgekommen, dass an einem öffentlichen Gymnasium die bei demselben eingeschriebenen Privatschüler bloss einer mündlichen und nicht auch einer schriftlichen Semestralprüfung unterzogen worden sind.

Ein solcher Vorgang ist weder in der Natur der Sache, noch in der Vorschrift über den Privatunterricht vom 18. October 1850 (Reichsgesetzblatt Nr. 443) gegründet; denn die letztere setzt ausdrücklich fest, dass ordentlich eingeschriebene Privatisten eines Gymnasiums verpflichtet sind, sich regelmäſsig zu den Semestralprüfungen zu stellen.

Nun müssen aber öffentlich studirende Gymnasialschüler zu Ende des zweiten Semesters vermöge des bereits in Wirksamkeit stehenden §. 73 des Organisations-Entwurfes aus einigen dort namentlich bezeichneten Lehrgegenständen einer schriftlichen Versetzungsprüfung sich unterziehen.

Es kann demnach keinem Zweifel unterliegen, dass auch den Privatschülern eine gleiche Verpflichtung um so mehr obliegt, als über ihre schriftlichen Leistungen während des Semesters keine Anhaltspuncte vorhanden sind, wie solches bei öffentlichen Schülern der Fall ist.

Am Ende des ersten Semesters findet zwar (§. 75 des Organisations-Entwurfes) bei den öffentlichen Schülern eine Semestral-

prüfung in der Regel nicht statt, weil die Festsetzung der Fortgangsclasse auf das Urtheil gegründet werden kann, welches die Lehrer im Laufe des ganzen Semesters über die Leistungen ihrer Schüler gewonnen haben; allein bei den Privatschülern muss den Abgang der mündlichen und schriftlichen Prüfungen während des Semesters die Semestralprüfung ersetzen, und folglich mündlich und schriftlich sein.

(Obige Verordnung ist wirksam für die Kronländer Oesterreich ob der Enns, Niederösterreich, Salzburg, Tirol, Steiermark, Kärnthen, Krain, Triest und Küstenland, Dalmatien, Böhmen, Mähren, Schlesien, Galizien und Bukowina.)

Verordnung des Ministers des Cultus und Unterrichtes, in Betreff der Abhaltung der Maturitäts-Prüfungen am Schlusse des Schuljahres 1850—51.

26. Mai 1851.

In der Verordnung vom 3. Juni v. J. wurde die Art und Weise, in welcher die Maturitäts-Prüfungen der an eine Universität oder an ein Facultätsstudium im Studienjahre 1850—51 übertretenden Gymnasialschüler abzuhalten seien, mit dem Beisatze festgestellt, dass die betreffenden Bestimmungen als ein Uebergang in diejenige Form der Maturitäts-Prüfungen, welche ihrem Zwecke entspricht, zu betrachten seien. Die wissenschaftlichen Fortschritte der Gymnasialschüler, welche durch die im Laufe dieses Schuljahres stattgefundenen Reformen des Gymnasial-Unterrichtes ermöglicht wurden, gestatten bei den diessjährigen Maturitäts Prüfungen einen Schritt weiter zu gehen, und zum Behufe der Entscheidung über die Reife der Gymnasialschüler zum Uebertritt an eine Universität einen umfassenderen Theil ihrer Gesammtbildung der Beurtheilung zu unterziehen, weshalb sich einige Aenderungen der vorjährigen Bestimmungen über die Abhaltung der Maturitäts-Prüfungen, so wie einige Zusätze zu denselben als nothwendig darstellen.

Es wird demnach folgendes angeordnet:

Erstens. Diejenigen Schüler, welche im Schuljahre 1851 die 8. Classe eines Gymnasiums oder philosophischen Studiums in einem österreichischen Kronlande, mit Ausnahme des lombardisch-venetianischen Königreiches, absolviren, können weder an einer in den österreichischen Kronländern gelegenen Universität, oder an einem öffentlichen Facultätsstudium als ordentliche Hörer immatriculirt werden, noch können sie eine auswärtige Universität mit dem Erfolge besuchen, dass ihnen die daselbst zugebrachte Zeit ganz oder theilweise in ihre gesetzliche Studienzeit eingerechnet werde, wenn sie sich nicht vorher einer Maturitätsprüfung unterzogen und dabei das Zeugniss der Reife zum Uebertritt an ein Facultätsstudium erhalten haben. Die Beibringung des Maturitäts-Zeugnisses ist

ferner für diejenigen, welche im Jahre 1851 die Gymnasialstudien beendiget haben, ein unerlässliches Erforderniss bei den Bewerbungen um Stipendien, bei den Meldungen zu Staatsprüfungen, welche Universätsstudien voraussetzen, bei Bewerbungen um Habilitationen, endlich bei Bewerbungen um die erste Anstellung im Staatsdienste.

Ausnahmsweise kann die Aufnahme in die theologischen Studien, wo es von den Ordinariaten praktischer Bedürfnisse wegen für nothwendig erklärt wird, noch einzelnen absolvirten Gymnasialschülern mit Nachsicht der Maturitäts-Prüfung, auf der Grundlage blosser Semestralzeugnisse über die 8. Classe, bewilliget werden.

Wie die Maturitäts-Prüfung mit den Schülern der Gymnasien in Ungarn, der Woiwodschaft Serbien und dem Temeser Banat, dann Siebenbürgen, Croatien und Slavonien und der Militärgränze abzuhalten sind, wird durch abgesonderte Verordnungen bestimmt.

Zweitens. Die Maturitätsprüfung wird in den Ländern, für welche diese Verordnung erlassen wird, an jedem vollständigen öffentlichen Gymnasium unter der Leitung des Gymnasial-Inspectors abgehalten, und es können sich ihr unterziehen:

a) Die öffentlichen Schüler des Gymnasiums,
b) die Privatisten desselben Gymnasiums,
c) solche Individuen, welche, ohne an einem öffentlichen Gymnasium eingeschrieben zu sein, bloss häuslich oder an einer Privatanstalt unterrichtet worden sind, wenn sie das achtzehnte Lebensjahr vollendet haben. (Ministerial-Verordnung vom 18. October 1850, R. G. B. Nr. 443, §. 7. — Zeitschr. f. d. öst. Gymn. I. Jhrg. 1850. H. XII. S. 938.)

Solche Individuen haben um Zulassung zur Maturitäts-Prüfung bei der Landes Schulbehörde einzuschreiten, diese hat das Gymnasium zu bestimmen, an welchem sie sich der Prüfung zu unterziehen haben, und gleichzeitig die Anzeige davon an das Ministerium zu erstatten.

Schüler, welche zwar das Gymnasium absolviren, aber entweder nicht, oder nicht mit Beginn des Studienjahres 185¹/₂ (4) in ein Facultätsstudium übertreten wollen, können zur Ablegung der Maturitäts-Prüfung nicht verhalten werden; mit ihnen ist die gewöhnliche Semestralprüfung vorzunehmen und sie erhalten darüber ein Semestral-Zeugniss. Wer sich der Maturitäts-Prüfung unterzogen hat, kann nicht nachträglich zu einer Semestral-Prüfung über die Gegenstände der achten Gymnasialclasse zugelassen werden.

Drittens. Die Prüfung ist eine schriftliche und mündliche. Die schriftliche Prüfung findet im letzten Monate des Schuljahres, die mündliche in der Regel im ersten Monate des folgenden Schuljahres statt. Es kann jedoch auch die mündliche am Schlusse des laufenden Schuljahres an solchen Gymnasien ganz oder zum Theile vorgenommen werden, wo die Localverhältnisse es dem Inspector möglich machen, und wo es sich sonst als zweckmäfsig darstellt.

Viertens. Da die Aufnahme in die Facultätsstudien mit dem Anfang eines jeden Semesters erfolgen kann, so findet überdiess die Abhaltung einer Maturitäts Prüfung, wenn ein Bedürfniss dafür vorhanden ist, auch am Schlusse des ersten Semesters des Schuljahres 1851 statt. Es steht den Schülern, welche im laufenden Schuljahre das Gymnasium absolviren, frei, am Schlusse dieses Schuljahres oder am Schlusse des darauf folgenden Semesters sich zur Maturitätsprüfung zu stellen. Im zweiten Falle haben sie am Schlusse des laufenden Schuljahres sich der Semestralprüfung zu unterziehen (2), und es ist ihnen ernstlich anzurathen, im folgenden Semester in ihrer Classe als ordentliche Schüler zu verbleiben. Sie sollen auch, wenn sie die Befreiung vom Unterrichtsgelde oder ein Stipendium geniessen, wegen Wiederholung des nächsten Semesters allein, diese Wohlthat nicht verlieren, wenn nicht etwa der Ausfall der letzten Semestralprüfung diesen Verlust den gesetzlichen Bestimmungen zufolge bewirkt. Ueber ihre Leistungen während des ersten Semesters des kommenden Schuljahres erhalten sie ein Semestral- oder ein anderes Abgangszeugniss nach Inhalt des §. 89 des Organisations-Entwurfes, welches bei der Meldung zur Maturitäts-Prüfung von ihnen zu produciren ist.

Die am Schlusse des ersten Semesters des folgenden Schuljahres vorzunehmende Maturitätsprüfung ist, ihrem mündlichen Theile nach, nicht an jedem Gymnasium, sondern in der Regel nur an einem Gymnasium der Stadt, in welcher der Gymnasial-Inspector seinen bleibenden Wohnsitz hat, abzuhalten; die Schüler anderer Gymnasien, welche der Aufsicht desselben Inspectors anvertraut sind, haben sich daher zur festgesetzten Zeit daselbst einzufinden.

Fünftens. Die Prüfungsgegenstände sind:

a) für die schriftliche Prüfung die Mutter- oder Unterrichtssprache (ein Aufsatz in derselben, worauf 5 Stunden zu verwenden sind),
Latein (Uebersetzung aus demselben 2 Stunden, und in dasselbe 3 Stunden),
Griechisch (Uebersetzung aus demselben 3 Stunden),
Mathematik (4 Stunden),
eine zweite Landessprache, wo eine solche im Kronlande besteht;

b) für die mündliche Prüfung dieselben Gegenstände und dazu Religion, Geschichte, nebst Geographie und Physik.

Die Unterrichtssprache eines jeden Gegenstandes ist in der Regel auch seine Prüfungssprache. Wenn in einem Kronlande mehrere Landessprachen bestehen, so ist einstweilen diejenige als Mutter- oder Unterrichtssprache zu prüfen, welche wirklich durch die längere Zeit des Gymnasial-Studiums für die Schüler als Unterrichtssprache im Gebrauche war, vorausgesetzt, dass über sie im laufenden Schuljahre ein besonderer Unterricht ertheilt worden ist.

Ist diess nicht geschehen, so entfällt die mündliche Prüfung aus diesem Gegenstande, die schriftliche hat aber jedenfalls einzutreten.

Die Prüfung aus einer zweiten Landessprache findet nur statt auf Verlangen des Schülers, ausgenommen wenn sie im laufenden Schuljahre für alle Schüler der 8. Classe eines Gymnasiums obligat war. Das Ergebniss dieser Prüfung ist in das Maturitäts-Zeugniss einzutragen, es kann jedoch für jetzt keinen nachtheiligen, wohl aber einen vortheilhaften Einfluss auf das Endurtheil über die Reife des Schülers üben. Schüler, welche bisher vom Studium des Griechischen dispensirt waren, sind bei der Maturitäts-Prüfung einer Prüfung über diese Sprache nicht zu unterziehen. Im Zeugnisse ist die betreffende Dispens mit Angabe der Zahl des Erlasses, womit sie ertheilt wurde, zu bemerken.

Sechstens. Ueber dasjenige, was die Schüler, um ein Zeugniss der Reife zu erlangen, zu leisten haben, wird folgendes bemerkt:

a) der schriftliche in der Muttersprache zu verfassende Aufsatz hat vor den anderen Prüfungstheilen die Bestimmung, die allgemeine Bildung der Schüler zu bekunden. Der Schüler muss daher in diesem Aufsatze im allgemeinen ein logisch-richtiges Denken, besonders aber Klarheit in der Anordnung seiner Gedanken und Gewandtheit, wenigstens unbedingt grammatische Richtigkeit der Sprache zeigen. Dazu ist nöthig, dass das Thema innerhalb seines Gedankenkreises liege; es darf jedoch weder selbst, noch ein ihm nahe verwandtes in der Schule früher schon bearbeitet worden sein.

b) In den lebenden Sprachen, insbesondere der Mutter- oder Unterrichtssprache, und in Geschichte nebst Geographie hat sich die Prüfung für diessmal ihrem Stoffe nach zunächst an das zu halten, was in den letzten beiden Jahren in der Schule behandelt worden ist; in der Religion und Physik an den Lehrstoff des letzten Jahres. Es ist jedoch strenge nicht bloss auf das gedächtnissmäfsige Innehaben dieses Stoffes, sondern auf das richtige Verständniss desselben zu sehen, und daher ist überall, wo diess Verständniss es erfordert, auf das früher erlernte zurück zu gehen.

Für die Mathematik gelten die §. 84 b) des Organisations-Entwurfes enthaltenen Bestimmungen, jedoch mit der Beschränkung, dass auf dem geometrischen Gebiete das Auffinden von Beweisen und das Lösen von Aufgaben, welche im Unterrichte nicht vorgekommen waren, noch nicht beansprucht wird. Es haben dabei die Aufgaben für die schriftliche Prüfung den Prüflingen Gelegenheit zu geben, sowohl ihre Gewandtheit im algebraischen Rechnen (innerhalb der im angeführten §. bezeichneten Gränzen) und im Gebrauche der Logarithmen, als ihr begründetes Verständniss der Geometrie zu beweisen. Derselbe Mafsstab gilt für die zur Ergänzung der schriftlichen Prüfung dienende mündliche Prüfung. Wenn an einem Gymnasium ein dem Gymnasialunterrichte angehöriges Hauptgebiet der Mathematik noch

nicht zum Vortrage gekommen ist, so ist es auch von der Prüfung auszuschliessen, aber dieser Umstand im Zeugnisse zu bemerken.

c) Rücksichtlich der alten Sprachen hat sich die Prüfung keineswegs auf das im letzten Jahre gelesene zu beschränken, wohl aber ist auf das bisher in diesem Gegenstande im ganzen an der Schule geleistete Rücksicht zu nehmen, und jede unbilligende Forderung zu vermeiden. Zum Uebersetzen aus dem Lateinischen und Griechischen, und in das Lateinische sind solche Aufgaben zu wählen, welche die bisherigen Arbeiten der Schüler an Schwierigkeit nicht übertreffen. Statt einer Uebersetzung in das Lateinische kann übrigens auch eine freie Composition in der lateinischen Sprache über ein angemessenes Thema aufgegeben werden.

Zum Uebersetzen aus dem Lateinischen und Griechischen sind aus Autoren, von welchen in der Schule bedeutende Abschnitte gelesen wurden, solche Stellen zu wählen, welche in der Schule nicht gelesen wurden.

Es ist darauf zu achten, dass beim Uebersetzen aus den alten Sprachen in einer der beiden Prüfungen, der schriftlichen oder der mündlichen, auch Dichterstellen vorkommen.

Siebentens. Der Director eines jeden vollständigen Gymnasiums hat den Inhalt dieser Verordnung den Schülern der obersten Classe mit der Aufforderung mitzutheilen, dass diejenigen, welche sich der Maturitäts-Prüfung am Schlusse des Schuljahres unterziehen wollen, sich zu melden und zugleich anzugeben haben, ob sie auch die Prüfung aus einer zweiten Landessprache, wenn eine solche als freier Gegenstand gelehrt wird, bestehen wollen. Befinden sich unter den angemeldeten solche, bei denen das Bestehen der Prüfung unwahrscheinlich ist, so ist ihnen von der Prüfung abzurathen, doch sind sie, wenn sie auf ihr beharren, nicht auszuschliessen.

Achtens. Bis spätestens ein Monat vor dem Semesterschlusse hat jeder Director eines vollständigen Gymnasiums an die Landes-Schulbehörde (oder wo diese noch nicht völlig organisirt ist, an die Statthalterei oder die ihre Stelle im Kronlande versehende Behörde) einzusenden:

a) die Anzahl der Schüler, welche sich zur nächsten Maturitäts-Prüfung gemeldet haben, mit namentlicher Bezeichnung derjenigen, denen von der Prüfung abgerathen worden ist;

b) die Anzeige, ob eine zweite Landessprache als obligater Gegenstand gelehrt worden, oder ob sich Schüler freiwillig der Prüfung aus einer zweiten Landessprache unterziehen;

c) die Angaben der Lehrer der beiden obersten Classen, was von ihnen im letzten Semester und was in den vorangehenden aus ihrem Lehrgegenstande in der Schule behandelt worden;

d) die Themata, welche die Lehrer für die schriftlichen Arbeiten vorschlagen, und zwar mehrere für jeden Theil der schriftlichen Prüfung;

e) ob und welche Gründe da sind, die mündliche Prüfung am Schlusse des laufenden oder am Anfange des folgenden Schuljahres vorzunehmen.

Neuntens. Längstens vierzehn Tage nach dem Einlangen dieser Berichte sendet die Schulbehörde an die Directoren die Themata, welche sie für die schriftlichen Prüfungen gewählt hat. Sie ist bei der Wahl an die eingesendeten Themata nicht gebunden, wird jedoch dabei stets sowohl diese als die von den Lehrern gegebenen Auskünfte über das in den Lectionen behandelte berücksichtigen.

Zugleich bestimmt sie, bis zu welchem Tage spätestens die schriftlichen Arbeiten, corrigirt und mit einer Uebersicht über die Urtheile versehen, ihr sollen eingesendet, und mit thunlicher Rücksicht auf die Wünsche der Gymnasien, an welchen Tagen die mündliche Prüfung soll abgehalten werden.

Zehntens. Die schriftlichen Prüfungen sind nach den Weisungen des §. 81, 3 9 des gedruckten Organisations-Entwurfes vorzunehmen. Dabei können die aus dem Lateinischen oder Griechischen zu übersetzenden Stücke, wenn sie den Schülern nicht zur Hand sind, auch dictirt werden, und es ist die hiezu nöthige Zeit in die für die Uebersetzung selbst zu verwendende Zeit nicht einzurechnen.

Bei den schriftlichen Arbeiten sind für die Muttersprache, für die zweite Landessprache, für die Uebersetzung aus dem Lateinischen und in das Lateinische (oder den die Stelle der Uebersetzung vertretenden lateinischen Aufsatz) keine Hilfsmittel, weder Wörterbuch noch Sprachlehre, zu gestatten. Bei der Uebersetzung aus dem Griechischen ist der Gebrauch eines Wörterbuches, nicht der einer Sprachlehre zulässig. Für die mathematische Arbeit dürfen keine anderen Hilfsmittel als Logarithmentafeln benützt werden. Der Zeitpunct, wann eine Arbeit abgeliefert worden, wird von dem dieselbe übernehmenden Lehrer am besten auf der Arbeit selbst notirt.

Wenigstens für je 20 Prüflinge muss ein beaufsichtigender Lehrer zugegen sein; ob mehrere Abtheilungen von Prüflingen in einem Locale gleichzeitig arbeiten können, hängt nur von der Beschaffenheit des Locales ab.

Wird ein Schüler wegen Benützung unerlaubter Hilfsmittel verhalten, die schriftlichen Prüfungsarbeiten zu wiederholen, so hat der Director ihm die Prüfungs-Aufgaben zu stellen.

Eilftens. Die schriftlichen Prüfungs-Arbeiten werden dem Inhalte des §. 82 des gedruckten Entwurfes gemäfs, von den Lehrern corrigirt und an die Schulbehörde mit der daselbst vorgezeichneten tabellarischen Uebersicht eingesendet. In dieser Uebersicht ist eine Rubrik für «Religion» hinzuzufügen, und anstatt «Muttersprache» ist zu setzen «Mutter- oder Unterrichtssprache.»

Die in die Tabelle einzutragenden Urtheile sind durch kurze, das Verhältniss zu den gesetzlichen Forderungen bestimmt angebende Ausdrücke zu bezeichnen.

Zwölftens. Die mündliche Prüfung wird an den festgesetzten Tagen unter der persönlichen Leitung des Gymnasial-Inspectors abgehalten, und es sind dabei die Bestimmungen des §. 83, 5—7 des gedruckten

Entwurfes zu beachten. Wenn in einem Kronlande die grössere Anzahl der Gymnasien die persönliche Gegenwart des Gymnasial-Inspectors an jedem derselben unmöglich machte, so wird durch den Statthalter ein Schulrath ausser der Landes-Schulbehörde zur Leitung der mündlichen Maturitäts-Prüfung eines oder mehrerer Gymnasien delegirt. Wie viele Schüler an einem Tage zu prüfen seien, bestimmt der leitende Schulrath; der prüfende Lehrer eines jeden Faches trägt das Resultat der Prüfung in die dafür bestimmte Rubrik der tabellarischen Uebersicht ein.

Dreizehntens. Am Schlusse eines jeden Prüfungstages ist nach den Bestimmungen der §§. 85 und 86 des gedruckten Entwurfes unter den aus dem gegenwärtigen Erlasse sich ergebenden Abänderungen derselben, die Conferenz über die auszustellenden Zeugnisse abzuhalten. Das hierbei aufzunehmende Protocoll, welches bei dem Gymnasium verbleibt, hat in der Regel das schon gehörig redigirte vollständige, einem jeden Schüler auszustellende Zeugniss zu enthalten, und muss daher genau mit den Rubriken des Maturitäts-Zeugnisses versehen sein. Das Formular dieses Zeugnisses ist aus Seite 215 des gedruckten Entwurfes zu entnehmen, anstatt der Rubriken «Muttersprache» und «zweite lebende Sprache» sind die Sprachen selbst anzugeben, z. B. deutsche Sprache. Ueber freie Lehrfächer, welche nicht Gegenstand der Maturitäts-Prüfung sind, so wie über die Religionskenntnisse solcher Schüler, für deren Glaubensbekenntniss ein Lehrer am Gymnasium nicht bestellt ist, ist die bisher übliche Semestralprüfung vorzunehmen, und ihr Ergebniss in das Maturitäts-Zeugniss einzutragen. Dasselbe gilt von der Naturgeschichte und philosophischen Propädeutik und es ist im Zeugnisse zu bemerken, dass diese Urtheile nicht auf Grund der Maturitäts-Prüfung ausgesprochen seien.

Bei Privatisten steht der Schule frei, über diese Gegenstände eine Prüfung anzustellen. Die Angabe des Namens und Standes der Eltern kann im Maturitäts-Zeugnisse weggelassen werden, dagegen muss der Geburtsort, der Geburtstag und das Geburtsjahr angegeben sein.

Vierzehntens. Das Maturitäts-Zeugniss soll ein möglichst genaues Bild von dem Bildungszustande des Schülers geben und dazu dienen, auch später noch (siehe §. 88, 2 des gedruckten Entwurfes) den Bildungsgang desselben erkennen zu lassen. Demgemäss sind die einzelnen Rubriken bei genauer Bezeichnung des Verhältnisses der Leistungen zu den gesetzlichen Forderungen in möglichst individualisirender Weise auszufüllen. Ob ein Schüler für reif zum Eintritte in ein Facultätsstudium zu erklären sei, hängt von dem Gesammtergebnisse seiner Prüfung ab; er wird dafür zu erklären sein, wenn er so viele Kenntnisse in den einzelnen Prüfungsgegenständen und einen solchen Grad formeller Bildung bewiesen hat, dass seine Fähigkeit, ein Facultätsstudium der Natur dieses Studiums gemäss zu benützen, angenommen werden muss.

Bei gehöriger Vorbereitung der Maturitäts-Zeugnisse wird es in der Regel keine Schwierigkeit haben, dass diese noch während der Anwesenheit des Schulrathes aus dem Conferenzprotocolle copirt, und mit der

Unterschrift des letzteren versehen werden. Sie haben den Stämpel der übrigen Studienzeugnisse zu tragen.

Fünfzehntens. Für die Maturitäts-Prüfung ist an aus öffentlichen Fonden erhaltenen Gymnasien von jedem Examinanden eine vor Beginn der mündlichen Prüfung zu erlegende Taxe von 2 Gulden zu entrichten; die Privatisten des prüfenden Gymnasiums haben den dreifachen Betrag zu erlegen. An Gymnasien, die nicht aus öffentlichen Fonden erhalten sind, hängt es von den Corporationen, deren Anstalten die Gymnasien sind, ab, ob sie jene Taxe einheben wollen oder nicht. Die Prüfungs taxen kommen dem Director und den prüfenden Lehrern zu gleichen Theilen zu.

Indem diese Bestimmungen kundgegeben werden, wird zugleich bemerkt, dass die Naturgeschichte, deren Aufnahme unter die Prüfungsgegenstände in der Verordnung vom 3. Juni v. J. bereits in Aussicht gestellt wurde, zwar für diessmal noch keinen Gegenstand der Maturitäts-Prüfung bildet, im nächsten Jahre aber ohne weiteren Aufschub in die Reihe der Lehrgegenstände eintreten wird. Ausserdem wird im nächsten Schuljahre auf die Erprobung des Gesammtwissens, welche der eigentliche Zweck der Maturitäts-Prüfung ist, bereits ein sehr entschiedenes Gewicht gelegt werden.

Es ist nothwendig, dass Lehrer und Schüler im Laufe des künftigen Schuljahres sich diese höheren Anforderungen fortwährend gegenwärtig halten.

(Vorstehende Verordnung ist wirksam für die Kronländer Niederösterreich, Oberösterreich, Salzburg, Tirol, Böhmen, Mähren, Schlesien, Galizien, Bukowina, Steiermark, Kärnthen, Krain, Triest und Küstenland, Dalmatien.)

Verordnung des Ministers des Cultus und Unterrichtes, in Betreff der Vornahme von Maturitätsprüfungen in den Kronländern Ungarn, Serbien und dem Temeser Banate im Schuljahre 1851.

3. Juni 1851.

Die grössere Selbständigkeit, deren sich die Studirenden der Universität in Folge der neuen Studienordnung erfreuen, setzt eine höhere geistige Reife voraus, welche das Ergebniss der am Gymnasium erworbenen allgemeinen Bildung sein soll. Zur Erprobung dieser geistigen Reife genügen die bisherigen Semestralprüfungen nicht, da es sich nicht um einzelne Theile des Wissens, sondern um den innigen Zusammenhang der verschiedenen Zweige des Wissens und um das Gesammtergebniss der Gymnasialbildung handelt.

Es wird daher folgendes angeordnet:

Erstens. Diejenigen Schüler, welche im Schuljahre 1851 die achte Classe eines Gymnasiums oder den zweiten Jahrgang der bisherigen philosophischen Studien in Ungarn oder der serbischen Woiwodschaft und dem Temeser Banate absolviren, können weder an einer in den österreichischen

Kronländern gelegenen Universität, oder an einem öffentlichen Facultätsstudium als ordentliche Hörer immatriculirt werden, noch können sie eine auswärtige Universität mit dem Erfolge besuchen, dass ihnen die daselbst zugebrachte Zeit in die gesetzliche Studienzeit eingerechnet werde, wenn sie sich nicht vorher einer Maturitätsprüfung unterzogen und dabei das Zeugniss der Reife zum Uebertritte an ein Facultätsstudium erhalten haben. Die Beibringung des Maturitätszeugnisses wird in Zukunft auch ein unerlässliches Erforderniss bei Bewerbungen um Stipendien an Universitäten und öffentlichen Akademieen, bei den Meldungen zu Staatsprüfungen, welche Universitätsstudien voraussetzen, bei Bewerbungen um Habilitationen, endlich bei den Bewerbungen um die erste Anstellung im Staatsdienste sein.

Zweitens. Die Maturitätsprüfung wird künftig in Ungarn und der serbischen Woiwodschaft mit dem Temeser Banate, ebenso wie schon jetzt in anderen österreichischen Kronländern geschieht, an den öffentlichen Gymnasien selbst vorgenommen werden. Da es aber in dem laufenden Jahre noch nicht möglich ist, so werden zur Vornahme der diessjährigen Maturitätsprüfungen eigene Commissionen von Schulmännern oder wissenschaftlichen Notabilitäten unter Leitung eines Schulinspectors oder eines besonders delegirten Commissionsvorstandes errichtet werden, und zwar: in Pest, Ofen, Pressburg, Oedenburg, Kaschau, Grosswardein und in Temesvar.

Den Prüflingen, welche ihre Studien an einem Gymnasium in Ungarn oder der serbischen Woiwodschaft sammt dem Banate beendiget haben, oder mit dem laufenden Schuljahre beendigen, steht es frei, nach eigener Wahl vor was immer für einer der oben bezeichneten Commissionen sich der Maturitätsprüfung zu unterziehen.

Diejenigen, welche sich den theologischen Studien an der k. k. theologischen Anstalt in Wien widmen wollen, wird auch die Möglichkeit geboten werden, die Maturitätsprüfung an dieser Anstalt zu bestehen.

Wer sich der Maturitätsprüfung unterziehen will, hat spätestens drei Tage vor dem seiner Zeit noch genau kund zu machenden Prüfungstermine sich bei dem Commissionsvorstande zu melden, und nachzuweisen, dass er die Studien der achten Gymnasialclasse oder des zweiten philosophischen Jahrganges regelmäfsig beendiget habe.

Die Commission ist nicht berechtiget, einen Prüfungswerber, welcher über die Beendigung der vollständigen (achtclassigen) Gymnasial-, oder der philosophischen Studien sich auszuweisen nicht im Stande ist, zur Maturitätsprüfung zuzulassen.

Wenn die Classification im Semestralzeugnisse von der Art ist, dass das erfolgreiche Bestehen der Maturitätsprüfung nicht erwartet werden kann, so hat die Commission das Recht den Prüfungswerber dermalen zur Prüfung nicht zuzulassen.

Drittens. Es steht jedem Prüflinge, welcher die im vorigen Paragraphe bezeichneten Bedingungen der Zulassung zur Maturitätsprüfung erfüllt hat, frei, entweder am Schlusse des laufenden Schuljahres, oder

Schlusse des ersten Semesters des Schuljahres 1852 die Maturitätsprüfung abzulegen; jedem, der das letzte wählt, ist das Verbleiben in seiner Classe während des ersten Semesters des folgenden Schuljahres anzurathen.

Die Prüflinge dieser Kategorie sollen auch, wenn sie die Befreiung vom Unterrichtsgelde oder ein Stipendium geniessen, wegen freiwilliger Wiederholung des nächsten Semesters allein, diese Wohlthat nicht verlieren, wenn nicht etwa der Ausfall der letzten Semestralprüfung diesen Verlust den gesetzlichen Bestimmungen zufolge bewirkt, oder besondere Stiftungsbestimmungen die Zulässigkeit eines längeren Genusses derselben ausschliessen.

Ueber ihre Leistungen während des ersten Semesters des kommenden Schuljahres erhalten sie ein Semestral- oder ein anderes Abgangszeugniss, nach Inhalt des §. 89 des Organisations-Entwurfes, welches bei der Meldung zur Maturitätsprüfung von ihnen zu produciren ist.

Viertens. Schüler, welche zwar das Gymnasium absolviren, aber entweder nicht, oder nicht mit Beginn des Studienjahres 1851 (3) in ein Facultätsstudium übertreten wollen, können zur Ablegung der Maturitätsprüfung nicht verhalten werden.

Sie erhalten bloss das gewöhnliche Semestralzeugniss.

Fünftens. Die Prüfungscommissionen versammeln sich am Schlusse des Schuljahres, unmittelbar nach Beendigung der Semestralprüfungen, um die Maturitätsprüfung mit denjenigen Bewerbern vorzunehmen, welche sich bis dahin angemeldet haben.

In der zweiten Hälfte des Monates September werden sich dieselben Commissionen zum zweiten Male versammeln, um in den, der Eröffnung der Facultätsstudien unmittelbar vorhergehenden Tagen die Prüfung mit denjenigen Prüfungswerbern vorzunehmen, welchen die örtlichen Verhältnisse die Einhaltung des erstbezeichneten Termines nicht gestatten.

Sechstens. Die Prüfung ist eine schriftliche und eine mündliche. Die Prüfungswerber haben sich der einen und der anderen zu demjenigen Termine zu unterziehen, für welchen sie sich gemeldet haben.

Siebentens. Die schriftliche Prüfung geht der mündlichen voraus, die Gegenstände derselben sind:

a) Die Mutter- oder Unterrichts-Sprache (ein Aufsatz in derselben, worauf drei Stunden zu verwenden sind);

b) Latein (Uebersetzung aus demselben zwei, in dasselbe zwei, zusammen vier Stunden).

Die Gegenstände der mündlichen Prüfung sind:

die Religion;

die beiden Gegenstände der schriftlichen Prüfung;

eine zweite Landessprache für die Schüler derjenigen Gymnasien, wo dieselbe im laufenden Schuljahre ein obligater Lehrgegenstand war, oder wo diess nicht der Fall war, für jene Schüler, welche freiwillig sich dieser Prüfung unterziehen;

Griechisch;
Geographie und Geschichte;
Naturlehre mit Anwendung der Mathematik.

Achtens. In der Religion, dann in der Mutter- oder Unterrichtssprache und im Latein ist die Prüfung nicht auf das im laufenden Schuljahre vorgekommene zu beschränken, sondern sie hat sich überhaupt auf das in diesen Fächern während des Gymnasialstudiums erworbene Wissen zu erstrecken.

Bei den übrigen Lehrgegenständen ist dermalen nur das im laufenden Schuljahre an den betreffenden Gymnasien vorgetragene zum Gegenstande der Prüfung zu machen, es soll jedoch durch dieselbe auch in diesen Fächern der Beweis hergestellt werden, dass das Wissen nicht bloss ein eingelerntes, sondern ein in das geistige Eigenthum übergegangenes sei.

Neuntens. Ueber dasjenige, was die Schüler, um ein Zeugniss der Reife zu erlangen, zu leisten haben, wird folgendes bemerkt:

Für den schriftlichen in der Mutter- oder Unterrichtssprache zu verfassenden Aufsatz ist ein Thema von solcher Art und Schwierigkeit zu wählen, wie im Laufe des Schuljahres den betreffenden Schülern an ihrem Gymnasium gewöhnlich aufgegeben wurde. In dieser Ausarbeitung ist der grammatisch-richtige Gebrauch der Mutter- oder Unterrichtssprache, richtiges Denken und verständige Anordnung der Gedanken darzuthun. Bei der schriftlichen Prüfung ist der Gebrauch eines Wörterbuches, nicht aber der einer Grammatik gestattet.

Bei der mündlichen Prüfung über die Mutter- oder Unterrichtssprache wird die richtige Entwickelung der Gedanken eines poetischen oder prosaischen Lesestückes und die grammatische Analyse desselben gefordert.

Bei der schriftlichen Prüfung über Latein ist:

a) aus einem in der Classe vorgekommenen Schriftsteller eine Stelle zu übersetzen,

b) ein Aufsatz aus der Mutter- oder Unterrichtssprache in das Latein zu übersetzen, oder ein freier Aufsatz über ein leichtes für das Latein geeignetes Thema, welches sich auf den im Latein während des Schuljahres vorgekommenen Lehrstoff bezieht, zu bearbeiten.

Bei den Ausarbeitungen *a*) und *b*) handelt es sich hauptsächlich um grammatisch richtiges Verständniss.

Von den Gegenständen, worüber nur eine mündliche Prüfung vorgenommen wird, ist:

a) aus der Religion der Lehrstoff des abgelaufenen Schuljahres in Verbindung mit dem während der Gymnasialstudien erworbenen Gesammtwissen zu prüfen;

b) bei der Prüfung aus der zweiten Landessprache ist die Forderung auf das genügende Uebersetzen leichter Sätze in dieselbe und auf das

Verständniss leichter Lesestücke, welche in dieser Sprache geschrieben sind, zu beschränken.

Im Griechischen ist ein Stück aus dem Lesebuche zu übersetzen, und durch die Analyse desselben die Kenntniss der regelmäfsigen Formenlehre zu erweisen.

Die Prüfung aus der Geographie und Geschichte, dann aus der Naturlehre hat den im letzten Schuljahre behandelten Lehrstoff zum Gegenstande. Jeder Prüfling hat eine Frage, sowohl aus der Geographie, als aus der Geschichte zu beantworten, und eine der Fragen aus dem Gebiete der Naturlehre muss so gewählt werden, dass sie Gelegenheit biete, auch die mathematischen Kenntnisse des Prüfungswerbers zu erproben.

Zehntens. Die Evangelischen des augsburgischen und helvetischen Glaubensbekenntnisses werden aus der Religion von einem evangelischen Geistlichen, und aus der Geschichte ebenfalls von einem evangelischen Commissionsmitgliede geprüft werden.

Die griechisch nicht unirten, dann die jüdischen Religionsbekenner werden keiner Prüfung aus der Religionslehre unterzogen, sondern haben ein Zeugniss ihres Religionslehrers beizubringen, in welchem bestätiget ist, dass sie den vollständigen Religionsunterricht ihres Glaubens empfangen haben, und den gestellten Anforderungen genügen.

Der Inhalt dieses Zeugnisses ist in das Zeugniss über die Maturitäts-Prüfung aufzunehmen.

Eilftens. Niemand, der an einem Gymnasium eines Kronlandes, für welches die gegenwärtige Verordnung nicht erlassen ist, die Gymnasialstudien beendiget hat, kann bei einer der bezeichneten Prüfungscommissionen sich der Maturitäts-Prüfung unterziehen.

Zwölftens. Im nächsten Jahre wird die Mathematik und Naturgeschichte in die Zahl der Gegenstände der Maturitäts-Prüfung aufgenommen werden, und es wird in den übrigen Prüfungsgegenständen eine angemessene Erhöhung der Anforderungen statt finden, da dieselben für diessmal nur in Berücksichtigung der grossen Störungen, welche der Unterricht in den Jahren 1848 und 1849 erlitten hat, sehr niedrig gestellt worden sind.

Instruction zu der voranstehenden Verordnung.

3. Juni 1851.

Erstens. Bei den Maturitäts-Prüfungscommissionen haben die mit deren Leitung beauftragten Commissäre den Vorsitz zu führen, und es liegt ihnen ob, den übrigen Mitgliedern der Commission alle diejenigen Mittheilungen zu machen, deren sie bedürfen. Zu diesem Behufe haben sie sich zum voraus diejenigen Auskünfte über die Verhältnisse der Gymnasien, deren Schüler sich vorzugsweise bei dieser Commission einfinden dürften, insbesondere über das Mafs des an jedem Gymnasium absolvirten Lehrstoffes, über die gelesenen Autoren, über die in der Mutter- oder Unter-

richtssprache und in anderen Sprachen bearbeiteten schriftlichen Aufgaben u. s. w. nach Möglichkeit zu verschaffen.

Zweitens. In der Verordnung wurde festgesetzt, dass nur diejenigen Bewerber zur Maturitäts-Prüfung zugelassen werden dürfen, welche über die vollständige Beendigung der Gymnasialstudien sich auszuweisen im Stande sind. Die Nachweisung hierüber wird in der Regel nur durch Beibringung des letzten Semestralzeugnisses geliefert werden können, da Abgangszeugnisse an den meisten Gymnasien dermalen nicht üblich sind. Sollten sich jedoch Schüler zur Ablegung der Maturitäts-Prüfung melden, welche zwar kein Prüfungszeugniss über das letzte Semester beizubringen vermögen, von denen aber in anderer Weise sichergestellt ist, dass sie die Studien der achten Gymnasialclasse oder des zweiten philosophischen Jahrganges regelmäfsig gemacht haben, so sind sie ohne weiteres zur Maturitäts-Prüfung zuzulassen, und ist auf der Beibringung des Semestralzeugnisses nicht zu bestehen Jedenfalls aber haben die griechisch nicht unirten und die jüdischen Glaubensgenossen das Zeugniss ihres Religionslehrers beizubringen, ohne welches sie zur Maturitäts-Prüfung nicht zugelassen werden können.

Drittens. Die Prüfungscommission hat unmittelbar nach stattgefundener Anmeldung der Prüfungswerber die schriftlichen und mündlichen Prüfungsaufgaben, mit Berücksichtigung der obwaltenden Verhältnisse, worüber der vorsitzende Gymnasial Inspector die erforderlichen Mittheilungen zu machen verpflichtet ist, festzustellen. Dem vorsitzenden steht es zu, diejenigen Themata und Fragen zu wählen, welche er, in Gemäfsheit seiner genaueren Bekanntschaft mit den gegebenen Verhältnissen, für angemessen hält.

Die Fragen für die Prüfung der Bekenner der augsburgischen und helvetischen Confession aus der Religionslehre und der Geschichte sind ausschliesslich von dem betreffenden evangelischen Commissionsmitgliede zu bestimmen und zu stellen. Es ist die Einrichtung zu treffen, dass die Prüfung der evangelischen Schüler aus ihrer Glaubenslehre abgesondert von jener der Katholiken gehalten werde

Die Bestimmung der Tage, an welchen die schriftlichen und mündlichen Prüfungen vorgenommen werden, der Ordnung und der Zeitdauer für die einzelnen Objecte, endlich der Zahl der gleichzeitig zu prüfenden Schüler steht dem Gymnasial-Inspector zu.

Viertens. Die schriftlichen Prüfungen sind nach den Weisungen des §. 91, 3 — 9 des gedruckten Entwurfes vorzunehmen. Dabei können die aus dem Lateinischen zu übersetzenden Stücke, wenn sie den Schülern nicht zur Hand sind, auch dictirt werden, und es ist die hiezu nöthige Zeit in die für die Uebersetzung selbst zu verwendende Zeit nicht einzurechnen.

Der Zeitpunct, wann eine Arbeit abgeliefert worden, wird von dem dieselbe übernehmenden Commissionsmitgliede am besten auf der Arbeit selbst notirt.

Wenigstens für je 20 Prüflinge muss ein beaufsichtigender Lehrer zugegen sein; ob mehrere Abtheilungen von Prüflingen in einem Locale gleichzeitig arbeiten können, hängt nur von der Beschaffenheit des Locales ab.

F ü n f t e n s. Die schriftlichen Prüfungsarbeiten werden, dem Inhalte des §. 82 des gedruckten Entwurfes gemäſs, von den betreffenden Commissionsmitgliedern corrigirt und, mit einem bestimmten Urtheile, welches das Verhältniss der Leistungen zu den Forderungen genau bezeichnet, versehen, der Schulbehörde mitgetheilt.

S e c h s t e n s. Die mündliche Prüfung wird an den festgesetzten Tagen unter der persönlichen Leitung des Commissionsvorstandes abgehalten. Vor dem Beginne der mündlichen Prüfung bespricht derselbe mit den Commissären das Ergebniss der schriftlichen Arbeiten der Examinanden, so dass durch diese Besprechung das Urtheil über die einzelnen Examinanden in den einzelnen Gegenständen der schriftlichen Prüfung, wo der Inspector die von den betreffenden Lehrern gewählte Fassung beanständete, festgestellt wird. Zu prüfen hat in jedem Gegenstande der betreffende Commissär, doch steht dem Inspector das Recht zu, wenn er die Prüfung in einem Objecte nicht für angemessen hält, in einer das Ansehen des betreffenden Commissärs gebührend berücksichtigenden Weise am weiteren Prüfen sich selbst zu betheiligen.

S i e b e n t e n s. Am Schlusse eines jeden Prüfungstages ist nach den Bestimmungen der §§. 85 u. 86 des gedruckten Entwurfes, unter den aus der Verordnung und der gegenwärtigen Instruction sich ergebenden Abänderungen derselben, die Conferenz über die auszustellenden Zeugnisse abzuhalten. Das hiebei aufzunehmende Protocoll, welches von dem betreffenden Gymnasial-Inspector aufzubewahren ist, hat in der Regel das schon redigirte, vollständige, einem jeden Schüler auszustellende Zeugniss zu enthalten, und muss daher genau mit den Rubriken des Maturitätszeugnisses versehen sein. Das Formular dieses Zeugnisses ist aus Seite 215 des gedruckten Entwurfes zu entnehmen, jedoch hat die Rubrik: «Mathematik» wegzubleiben; statt der Rubrik: «Naturwissenschaft» ist zu setzen: «Naturlehre.» Statt der Rubriken: «Muttersprache» und «zweite lebende Sprache» sind die Sprachen selbst anzugeben, z. B. «Ungarische Sprache,» «Slavische Sprache» u. s. w.

Die Angabe des Namens und Standes der Eltern kann wegbleiben, hingegen ist der Geburtsort, so wie Jahr und Tag der Geburt des Schülers anzugeben.

Bei gehöriger Vorbereitung der Maturitätszeugnisse wird es in der Regel keine Schwierigkeit haben, dass diese noch während der Anwesenheit des Commissionsvorstandes aus dem Conferenzprotocolle copirt und mit der Unterschrift des letzteren versehen werden.

A c h t e n s. Die Zeugnisse sind in lateinischer Sprache auszustellen und mit einem Fünfzehnkreuzer - Stämpel zu versehen.

Bei Schülern, welche von Gymnasien kommen, wo der Lehrstoff bisher in geringerer Ausdehnung vorgetragen wurde, hat sich die Prüfung auf das Maſs des wirklich vorgetragenen zu beschränken; diess ist jedoch in dem Protocolle und in den Maturitätszeugnissen der betreffenden Schüler ausdrücklich zu bemerken.

Personal- und Schulnotizen.

An den k. k. Gymnasien des Kronlandes Mähren sind folgende Supplenten neu bestellt worden: für Brünn die Herren Dr. Eugen Netolička, Franz Terebelsky und August Decker; für Olmütz die Herren Carl Werner, Hönig (Mitglied des historischen Seminar's zu Wien), Friedrich Põretz und Wilhelm Donatin; für Iglau Hr. Joseph Schneider; für Znaim Hr. Franz Ginzkay. Alle diese Herren, mit Ausnahme des Hrn. Wilhelm Donatin, sind als Ersatzmänner der zu ihrer ferneren Ausbildung nach Wien berufenen Supplenten eingetreten.

Am k. k. Gymnasium zu Troppau ist Hr. Joseph Mikula, Weltpriester, Doctor der Theologie, gewesener Cooperator zu Troppau, als Katechet des Obergymnasiums, und Hr. Joseph Partsch, Weltpriester, vorher zu Olmütz Hauptschulkatechet, als Katechet des Gymnasiums, — desgleichen Hr. Leopold Sobetzky, Weltpriester, vorher Cooperator zu Teschen, am kath. Gymnasium zu Teschen, als Katechet des Untergymnasiums angestellt worden. Zugleich lehrt Hr. Mikula die böhmische Sprache, Hr. Partsch die Arithmetik und die geometrische Anschauungslehre in der ersten und zweiten Classe; Hr. Sobetzky die Naturgeschichte in der ersten und das Deutsche in der zweiten und dritten Classe. — Ferner sind am Gymnasium zu Troppau an die Stelle der Hrn. Supplenten Jakob Dragoni und Joseph Walz eingetroffen Hr. Jakob Meister für das Griechische in der dritten und für das Lateinische in der zweiten Classe, und Hr. Aloys Filnköstl, gewesener Regens des Knabenseminar's zu Linz, für Geschichte in allen acht Classen; am kath. Gymnasium zu Teschen übernahm die Supplentur der alten Sprachen am Untergymnasium Hr. Franz Danel (nicht Demel, wie es im Heft V., S. 415, Z. 20 v. o. irrigerweise heisst).

Die supplirenden Gymnasiallehrer zu Tarnow, Hr. Bronislaus Ritter von Trzaskowski und Hr. Andreas Oscard, wurden zu wirklichen Lehrern an demselben Gymnasium ernannt; ebendaselbst wurde Hr. Johann Kulifseky als Supplent angestellt. — Desgleichen ist der bisherige supplirende Gymnasiallehrer zu Bochnia, Hr. Wilhelm Schmidt, in seiner Stelle definitiv bestätiget, und Hr. Marcell Studziński als Supplent am dortigen Gymnasium angestellt worden. — An das k. k. Gymnasium zu Rzeszow kam als supplirender Lehrer Hr. Ernst von Widmann. — Der bisherige supplirende Lehrer am Gymnasium zu Tarnopol, Hr. Franz Mrniak ist ebenfalls zum wirklichen Lehrer an demselben ernannt worden.

(Auszeichnung.) Der Teschener Stadt- und Gerichtsarzt, Doctor der Heilkunde, Hr. Georg Maday, hat in Anerkennung der Verdienste, die er sich durch eine Reihe von Jahren sowohl in seinem Berufe als Arzt, so wie auch als Gymnasial-Vicedirector erworben hat, das goldene Verdienstkreuz mit der Krone erhalten.

Vierte Abtheilung.

Miscellen.

Unterstützung der Gymnasien von Seite der Gemeinden und Privaten.

VI. Mähren.

Brünn. Für die mineralogische und botanische Sammlung des Gymnasiums allhier hat der hochwürd. Hr. Victor Schlossar, Abt des Benedictiner-Stiftes Raygern und Prälat im Markgrafthume Mähren, eine Kiste mit 104 Arten von Mineralien, der Brünner Gymnasiallehrer Hr. Dr. Thomas Bratranek eine durch die Beiträge mehrerer Privaten gebildete Sammlung von Mineralien und Pflanzen und der Troppauer Gymnasiallehrer Hr. Emanuel Urban Stängel- und Blattkriterien der Pflanzen beigesteuert. Die Gymnasialbibliothek erhielt einige dankenswerthe Beiträge von dem hochlöbl. mährischen Landesausschusse, von dem Brünner Gymnasialdirector, Hrn. Dr. Philipp Gabriel, von Hrn. Dr. Beda Dudik, Gymnasiallehrer zu Brünn, von Hrn. Christian d' Elvert, k. k. Finanzrathe, und Hrn. Joseph Seydl, pens. k. k. Finanzwach-Oberinspector daselbst, so wie namentlich von dem Brünner Buchhändler, Hrn. Carl Winiker.

Olmütz. Der herrschaftliche Arzt zu Lomnitz, Hr. F. C. Pluskal, hat eine Sammlung getrockneter Pflanzen, 227 Species in 367 Exemplaren, und der Olmützer Gymnasialdirector, Hr. Franz Wassura, die schöne *„Bibliotheca classica latina, edit. Lemaire. Parisiis. 143 Vol.“* gespendet.

Iglau. Schon im J. 1849 wurde von der Iglauer Stadtcommune das Locale für die 7. Gymnasialclasse gemiethet und das Beheitzungsholz beigestellt. Für das Schuljahr 1852 hat dieselbe den Zubau der 7. und 8. Classe auf eigene Kosten um den veranschlagten Preis von 8.000 fl., die Reparaturkosten für diesen Zubau und die einstweilige

Unterbringung der 8. Classe bis zur Vollendung des Baues übernommen. Ferner wurde von derselben eine Sammlung von physikalischen Apparaten im Werthe von 800 fl. angekauft und auf Consumtibilien und Experimente ein jährlicher Beitrag von 50 fl. in Aussicht gestellt. — Ausser diesen namhaften Opfern von Seite der Gemeinde sind auch von Privaten dem Gymnasium dankenswerthe Beiträge an Lehrmitteln zugeflossen. Die naturhistorischen Sammlungen wurden durch einen Verein mehrerer Iglauer Bürger (300 St. Mineralien sammt Glaskasten), die m. schl. Ackerbaugesellschaft (138 St. Mineralien), Hrn. Carl v. Hofenegg zu Iglau (Systemat. geordn. Flora der Umgegend von Iglau) und Hrn. Joh. Spazier, Apotheker zu Jägerndorf; die Bibliothek durch den ehemaligen Director des Iglauer Gymnasiums, Hrn. Carl Enk von der Burg, derzeit k. k. Schulrath für Niederösterreich, dessen Frau Gemahlin auch mehrere Musikalien beigab, durch den Gymnasialsupplenten zu Iglau, Hrn. Dr. Anton Weiner, durch den pens. Magistratsrath, Hrn. Andreas Sterly zu Iglau, und durch Hrn. M. Dr. Fritz bereichert, welch letzterer ausser einer, von Seite mehrerer Privaten überlassenen Sammlung von 100 Bänden böhmischer Werke, auch die Summe von 35 fl., zum Ankaufe böhmischer Bücher, der dortigen Lehranstalt zuwendete.

Znaim. Die Znaimer Stadtgemeinde hat dem Gymnasium ein Mikroskop geschenkt; die Herren Apotheker Franz Hauer zu Znaim und Johann Spazier zu Jägerndorf trugen zur Vermehrung der naturhistorischen Sammlungen bei.

Kremsier. Die Stadtgemeinde Kremsier trug für den Lehrkörper ein monatliches Honorar von 155 fl., zur Anschaffung von Lehrmitteln 100 fl. bei. — Die Beiträge von Privatpersonen, nämlich dem Hrn. J. U. D. Sebald Schwab zu Neutitschein, Hrn. Gebhard Husička, Weltpriester zu Mariazell, den Herren Peregrin Fritsch und Aichard Luksche, Piaristenlehrern, und dem Hrn. Dominik Schaffer, Arzte zu Kremsier, kamen vorzugsweise der zoologischen, mineralogischen und botanischen Sammlung zu gute.

Mährisch - Trübau. Das Gymnasium daselbst verdankt die ansehnliche Vermehrung seiner Lehrmittelsammlungen theils der Stadtgemeinde (300 St. Mineralien, 45 Modelle von Säugethieren) und dem Gemeinderathe von Trübau (Bücher) und der m. schl. Ackerbaugesellschaft (128 St. Mineralien), theils Privatpersonen, nämlich den Herren: Dr. Marcellus Jenisch, Prof. zu Wien, Fabian Maleček, Rector des Piaristencollegiums zu Prag, Blasius Karas, Rect. d. Piaristencollegiums zu Budweis, Carl Winiker, Buchhändler zu Brünn, Ignaz Steinbrecher, Bürgermeister von Trübau und Dr. Vincenz Weeber daselbst, die für die Bibliothek, und den Herren M. Dr. Carl Blodig zu Wien; Leopold Bruckner, k. k. Rathe zu Wien; Johann Spazier, Apotheker zu Jägerndorf; Popelak,

Ingenieur; Nowotny, Strassenmeister; Wuschkann, Hüttenverwalter, Markl, Forstmeister und Vincenz Klug, Gymnasiallehrer zu Trübau (durch den am Trübauer Gymnasium eine naturhistorische Sammlung gegründet wurde), die für botanische, mineralogische, zoologische und archäologische Sammlungen zahlreiche Beiträge (über 500 St. Mineralien, 1.900 Pflanzen und Laubmoose, 24 ausgestopfte Vögel, 2 antike Vasen) geliefert haben.

Bei den Gymnasien zu **Nikolsburg** und zu **Stražnitz** sind keine Geschenke eingegangen.

Die voranstehenden Notizen sind ein Auszug aus dem ausführlichen Verzeichnisse der den mährischen Gymnasien zugekommenen Geschenke, das der k. k. Schulrath, Hr. Dr. Joseph Denkstein, der Redaction auf ihr Ersuchen zur Benützung gefälligst mitgetheilt hat.

Ergebniss der nachträglichen Maturitätsprüfungen im Jahre 1851.

V. Galizien.

(Im April 1851.)

Obergymnasium zu	Angemeldet waren	Erschienen sind	Erklärt wurden für		Zurückgewiesen wurden		
			reif	unreif	auf ein halbes Jahr	auf ein ganzes J.	ohne Zusatz
Lemberg (Dominic. Gymn.) .	48	47	29	18	6	10	2

Von den 48 Examinanden, die im ganzen sich meldeten, hatten 44 im verflossenen Schuljahre die acht Gymnasialclassen zu Przemysl, 4 zu Tarnow absolvirt. Von den für reif erklärten erhielt 1 das Zeugniss vollkommener Reife, 3 das der Reife ohne weiteren Zusatz und 5 bloss das der hinlänglichen Reife, die übrigen 20 wurden nur aus Billigkeitsrücksichten in Anbetracht der den Studien in den letztverflossenen Jahren minder günstigen Umstände für reif erklärt. Ohne weiteren Zusatz zurückgewiesen wurden 2, weil sie schon wiederholt der Maturitätsprüfung sich unterzogen hatten. Nicht erschienen ist bei der mündlichen Prüfung 1. — Von den 4 Abiturienten des Gymnasiums zu Tarnow gehörten 3 unter die 20 aus Billigkeitsrücksichten für reif erklärten, der vierte wurde zurückgewiesen.

Lemberg, am 31. Mai 1851.

Dr. E. Czerkawski,
k. k. prov Schulrath.

VI. Mähren.
(Im April 1851.)

Obergymnasium zu	Angemeldet waren	Erschienen sind	Erklärt wurden für reif	Erklärt wurden für unreif	Zurückgewiesen wurden
Brünn	16	15	8	7	—

Brünn, am 3. Juni 1851.

Dr. Joseph Denkstein,
k. k. prov. Schulrath.

Zur Frage über den mathematischen und physikalischen Unterricht an Gymnasien.

(Mit Beziehung auf den Aufsatz des Hrn. Dr. Schofka im VI. Hefte dieser Zeitschrift, S. 464 ff.)

Das Juniheft der Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien bringt S. 464 – 470 über „einige Partieen des Entwurfes der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich" einen Aufsatz des Hrn. Dr. Schofka in Brüx, in welchem derselbe mehrere in Oesterreich neu eingeführte Reformen der Gymnasialstudien einer ziemlich herben Kritik unterzieht, und dagegen dem früheren Gymnasialwesen unseres Vaterlandes und den Resultaten, welche durch dasselbe erzielt wurden, manchen warmen Lobspruch ertheilt. Wenn der Hr. Verf. bei Veröffentlichung seiner Bemerkungen sich von der Ueberzeugung leiten liess, dass „österreichische Schulmänner das nächste Recht, ja geradezu die Pflicht haben, die so wichtig gewordene Schrift (den Org. Entw. für Gymn.) einer ernsten Prüfung zu unterziehen," so muss ihm hierin gewiss unbedingt beigepflichtet werden. Oesterreichische Schulmänner haben die beste Gelegenheit gehabt, die frühere Gymnasialeinrichtung und ihre Früchte aus eigener Erfahrung als Lehrer oder als Schüler kennen zu lernen; und den neuen Plan, der sich schon bei seiner Veröffentlichung als „Entwurf" als weiteren Modificationen zugänglich bezeichnete, zu verwirklichen und zu entwickeln, ist ja die unmittelbare Aufgabe der österreichischen Schulmänner. Aber dass diese Entwickelung oder vielmehr Umgestaltung des neuen Planes auf demjenigen Gebiete, welches mir durch Studien und Unterrichtserfahrung wohl bekannt ist, auf dem der Mathematik und Physik, in der Weise und der Richtung geschehe, welche Hr. Dr. Schofka empfiehlt, kann ich im Interesse der Gymnasien nicht wünschen. Diess bestimmt mich, die Bemerkungen und Vorschläge des Hrn. Verf.'s einer kurzen Prüfung zu unterziehen; es mag sich daraus ergeben, ob sie so begründet sind, wie man bei der zuversichtlichen Entschiedenheit, mit welcher der Hr. Vf. sie ausspricht, zu erwarten berechtigt war.

Zunächst über den **physikalischen** Unterricht. Hr. Dr. Schofka erklärt es (S. 564) für unbegreiflich, «warum der neue Lehrplan ohne alle Motivirung den mathematischen Unterricht mit dem physikalischen parallel gehen lasse, da es doch bei ihm und allen ihm befreundeten Schulmännern, zu denen doch eine bedeutende Anzahl der ersten Capacitäten des Landes gehöre, sonst als halbes Axiom gegolten habe, dass der Unterricht in der Physik den in der Mathematik voraussetze, und da die Resultate dieses Systems nie zu einer Klage Anlass gegeben.»

Lassen wir noch unerörtert, worauf dieses «halbe Axiom» beruhen mag, ob auf Gründen in der Natur der Sache und des Unterrichtes oder auf der Gewohnheit, so erkennen wir als die Absicht des Hrn. Verf.'s, den Unterricht in der Physik erst nach Beendigung des Unterrichtes in der Elementarmathematik beginnen zu lassen, also gerade in der Weise, wie es in den früher in Oesterreich bestandenen philosophischen Studienabtheilungen der Fall war. Und da nach dem neuen Organisationsentwurfe das Studium der Mathematik sich erst in der dritten Classe des Obergymnasiums abschliesst: so wäre somit nach der Meinung des Hrn. Verf.'s das Studium der Physik der vierten Classe des Obergymnasiums vorzubehalten.

Hierzu erlaube ich mir folgende Bemerkungen. Nach dem Org. Entw. wird im Untergymnasium Experimentalphysik und im Obergymnasium Physik mit elementar-mathematischer Begründung, so weit diess möglich ist, gelehrt. Gleichzeitig ist auch in denjenigen Classen, in welchen dieser physikalische Unterricht ertheilt wird, die Elementarmathematik Lehrgegenstand. Jedoch ist die Vertheilung so getroffen, dass sowohl im Unter- als Obergymnasium sich nicht die Mathematik an die Physik anlehne, sondern dass der physikalische Unterricht sogleich bei seinem Beginne einen nicht zu verachtenden Schatz mathematischen Wissens bei den Schülern vorfinde, der gerade gross genug ist, um jenen Zweck, den das Studium der Physik an Gymnasien anzustreben hat, sicher und gewiss zu erreichen. Zwar können sich hierbei manchmal kleine Collisionen ergeben; doch sind diese nicht derartig, dass sie nicht sehr leicht behoben werden könnten, und dass man ihretwegen auf die bedeutenden Vortheile, welche diese Einrichtung gewährt, Verzicht leisten müsste. Sollte man z. B., wie der Hr. Verf. meint, in der Krystallographie, in der Wärmelehre, beim Magnetismus und der Electricität, wie diese Gegenstände an Gymnasien zu lehren sind, wirklich hier und da auf eine quadratische Gleichung kommen, was doch offenbar nur höchst selten geschehen kann, so möge man immerhin die Auflösung derselben ganz nach den Regeln der Kunst vornehmen. Quadratische Gleichungen sind ja keine Zaubereien, und der Sinn ihrer Auflösung wird ganz sicher verstanden werden, wenn nur die Erläuterung eine angemessene war, um so mehr, da ja nach dem Organisations-Entwurfe bereits die Schüler der vierten Classe des Untergymnasiums in der Auflösung von Gleichungen des ersten Grades mit einer Unbekannten geübt werden, und hierin nach meiner Erfahrung weit mehr leisten, als früher im ersten Jahrgange der philosophischen Studienabtheilungen selbst unter der Anleitung anerkannt tüchtiger Professoren je geleistet wurde. Kommt also wirklich bei den erwähnten physikalischen Lehren eine quadratische

Gleichung vor, so schreite man nur getrost zur Auflösung derselben, und fürchte nicht, hierdurch der wissenschaftlichen Strenge Abbruch zu thun. Freilich möchte man es fast vermeiden, von wissenschaftlicher Strenge in dem physikalischen Gymnasialunterrichte zu reden, weil so selten bedacht wird, dass sie auf diesem Gebiete in viel beschränkterem Sinne genommen werden muss, beschränkt nämlich durch die natürlich hinzuzudenkenden Gränzen des Gymnasialunterrichtes, als diess bei der Elementarmathematik selbst der Fall ist. Die Elementarmathematik muss allerdings im Obergymnasium eine streng wissenschaftliche Behandlung erfahren, und sie kann es auch; aber eine streng wissenschaftliche Behandlung der Physik kann an Gymnasien aus dem einfachen Grunde nicht Platz greifen, weil der physikalische Unterricht an den genannten Anstalten zur Begründung seiner Lehren nur die Elementarmathematik in Anspruch nehmen kann. Dass aber eben hierdurch eine streng wissenschaftliche Behandlung der Physik im eigentlichen Sinne dieses Wortes von vorne herein unmöglich ist, wird mir jeder gerne zugestehen, der überhaupt weiss, welcher mathematischen Hilfsmittel die Physik zu einer streng wissenschaftlichen Behandlung unumgänglich bedarf.

Der Hr. Verf. braucht zu den früher erwähnten physikalischen Lehren auch Stereometrie und Trigonometrie, und hierin hat er auch ganz recht. Nur kommt zu bemerken, dass bezüglich der Stereometrie die Kenntnisse, welche die Schüler von der vierten Classe des Untergymnasiums her aus der stereometrischen Anschauungslehre mitbringen (wenn sie nicht schon Stereometrie bis dahin im Obergymnasium gelernt haben sollten), mehr als hinreichend sein dürften, die erwähnten physikalischen Lehren zu einem richtigen und sicheren Verständnisse zu bringen; und was endlich die trigonometrischen Lehren betrifft, so ist das Mafs derselben für den genannten Zweck so gering, dass man zuverlässig mit den trigonometrischen Kenntnissen, welche die Schüler jener Classe, in der die genannten physikalischen Lehren an die Reihe kommen, sich bereits erworben haben, mehr als nothwendig ist ausreichen wird. Und wenn es endlich in Betreff des chemischen Theiles der Physik heisst: «Die Deduction chemischer Formeln kann durch unbestimmte Gleichungen sehr an Evidenz gewinnen», so klingt das zwar schön, ist aber doch nur eine Phrase; denn die Chemie braucht als Lehrgegenstand selbst auf Universitäten und technischen Anstalten bis auf den heutigen Tag nicht mehr, als die Kenntniss der einfachen Regel de Tri und die Theilungsregel, deren sich die Schüler des Obergymnasiums doch wohl noch aus dem Untergymnasium erinnern werden.

Dass der Organisations-Entwurf ohne alle Motivirung den mathematischen Unterricht mit dem physikalischen parallel gehen lässt, ist ganz in der Ordnung. Gesetze sollen nicht motivirt werden. Sie müssen sich durch ihren Inhalt bei allen denkenden selbst motiviren. Daraus folgt aber keineswegs, dass jener Parallelismus nicht motivirt werden könne. Die Motive desselben liegen darin, weil es nur durch ihn möglich wird, den

physikalischen Unterricht auf eine längere Reihe von Jahren auszudehnen, und ein massenhaftes Einlernen des Lehrstoffes unmöglich zu machen. Dass von einem solchen massenhaften Einlernen von Unterrichtsgegenständen, die doch auch verstanden werden wollen, und die sich zur blossen Gedächtnissübung nicht recht brauchen lassen, nichts zu erwarten sei, wohl aber von einem langsam und sicher fortschreitenden Sichhineinleben in den Unterrichtszweig sehr viel zu hoffen stehe, ist eine Thatsache, in welcher alle Pädagogen schon so lange übereinstimmen, dass die Untersuchungen hierüber als vollkommen abgeschlossen angesehen werden können.

Gegenüber diesen in der Natur und dem Zwecke eines wohleingerichteten Unterrichtes liegenden Gründen dürfte die Autorität «aller ihm befreundeten Schulmänner, zu denen doch eine bedeutende Anzahl der ersten Capacitäten des Landes gehört», auf welche sich der Hr. Verf. für alle seine Einwendungen beruft, schwerlich ein entscheidendes Gewicht haben. Vielleicht befinden sich auch andere Leser in der unangenehmen Lage, wie Ref., die Bedeutung dieser Autorität nicht einmal ermessen zu können, da ihm die Capacitäten, welche der Hr. Verf. entgegenhält, nicht durch eigenthümliche literarische Leistungen auf dem fraglichen Gebiete bekannt worden sind. Es sei daher erlaubt, da es sich einmal um Autoritäten handelt, dem Hrn. Verf. zunächst in Betreff der so eben behandelten Frage Namen entgegenzustellen, welche in der Geschichte der Wissenschaft mit der allgemeinsten Achtung genannt werden. Der Hr. Verf. wolle irgend ein Lehrbuch der berühmten Analysten Cournot, Liouville, Navier, Poisson und noch vieler anderer ausgezeichneter deutscher und französischer Mathematiker zur Hand nehmen, und er wird die ihn überraschende Thatsache finden, dass diese Männer den mathematischen und physikalischen Unterricht der Art Hand in Hand gehen lassen, dass fast auf jede rein analytische Untersuchung eine geometrische Veranschaulichung und eine physikalische Anwendung derselben folgt.

Nach diesen allem hatte der Hr. Verf. schwerlich Anlass, denjenigen Parallelismus, in welchen der neue Organisationsentwurf für unsere Gymnasien den physikalischen mit dem mathematischen Unterricht stellt, durch einige wenig treffende Vergleichungen in's lächerliche ziehen zu wollen (S. 465); es wäre leicht, mit gleicher Münze zu antworten, wenn damit die Sache irgend gefördert würde. Nur auf einen ganz eigenthümlichen Irrthum in einem gegen die Vertheilung des physikalischen Unterrichtes geltend gemachten Grunde dürfte noch hinzuweisen sein. Der Hr. Verf. erzählt nämlich, dass er selbst mehrere Jahre hindurch die Naturwissenschaften an Anstalten gelehrt habe, an welchen die Vertheilung des Unterrichtes der in dem Organisationsentwurf getroffenen entsprechend war. Unter allen Schwierigkeiten, welche eine solche Einrichtung gemacht, stellt er obenan den Nachtheil, dass er kein entsprechendes Lehrbuch habe finden und «seine Schriften nicht in Druck legen können, weil sie nur für eben so abnorme Anstalten brauchbar geblieben wären und die Auflage nicht

bezahlt hätten» (S. 466). Wir dürfen das Factum, da es der Hr. Verf. selbst mittheilt, nicht in Zweifel ziehen: aber der angeführte Grund will uns nicht einleuchten. Die Zahl jener dem Hrn. Verf. abnorm scheinenden Anstalten ist eine sehr grosse, und es gehören unter anderen alle besser organisirten deutschen Gymnasien, Realschulen und Gewerbschulen zu denselben.

So viel über den physikalischen Unterricht. Dasselbe Verhältniss nun, welches der Hr. Verf. dem physikalischen Unterrichte zu dem mathematischen überhaupt anweist, will er innerhalb der Mathematik der Geometrie zur Algebra geben, die Geometrie soll erst begonnen werden, nachdem die Algebra abgeschlossen ist. Der Hr. Verf. sagt darüber S. 366:

«Der Organisationsentwurf ist aber nicht zufrieden, Physik und Mathematik gleichzeitig lehren zu lassen, auch die natürliche, fast allenthalben gebräuchliche Subsequenz zwischen Algebra und Geometrie soll dem beliebten Parallelismus Platz machen. Nun ist es zwar ganz richtig, dass man die Geometrie bis zu einem hohen Grade von Gründlichkeit lehren könne, ohne die Algebra vorauszusetzen, ja dass, wenn man von der Goniometrie Umgang nimmt, beide Wissenschaften erst in der Integralrechnung verschmelzen müssen; eben so unbestreitbar aber ist es, dass die Kenntniss der Algebra den geometrischen Unterricht ungemein erleichtere, und daher schon aus didaktisch-methodischen Gründen vorangehen solle.»

In diesen Worten ist einmal unsicheres, mit guten Gründen zu bestreitendes, als unzweifelhafte Wahrheit behauptet, und dann entschieden falsches ausgesprochen. Denn sehr zu bestreiten ist es, dass man die Algebra deshalb der Geometrie habe vorangehen lassen, weil die Kenntniss der Algebra den geometrischen Unterricht ungemein erleichtere. Die Lehren der Algebra werden von Anfängern in der Regel weit schwerer aufgefasst, als die Lehren der Geometrie, aus dem einfachen Grunde, weil jene viel abstracter sind, und sich nicht so leicht veranschaulichen lassen, als diese. Dafür spricht nicht nur die Erfahrung, sondern auch die Geschichte. Die alten Griechen haben die Geometrie auf einen für die damalige Zeit sehr hohen Standpunct gehoben, ohne dass es ihnen gelungen wäre, auch nur einigermaſsen erhebliche Fortschritte in der Analysis zu machen. Dieses natürliche Verhältniss von Algebra und Geometrie kann der Hr. Verf. an gut organisirten Gymnasien und Realschulen Deutschlands beachtet sehen, welche den geometrischen Unterricht nicht erst bis nach Absolvirung des algebraischen Unterrichtes aufschieben, so dass die Behauptung von der «fast allenthalben» gebräuchlichen Subsequenz bedeutende Einschränkung erleidet. Und da einmal der Hr. Verf. auf Autoritäten viel gibt, so kann ich nicht umhin, die Worte eines wegen der Strenge und Gründlichkeit seiner mathematischen Arbeiten geachteten Mannes anzuführen. Grunert sagt in der Vorrede zu seinem «Lehrbuche der ebenen Geometrie» (2. Aufl. 1836. S. IV): «Die geometrischen Uebungen müssen allen Theilen des mathematischen Unterrichts parallel laufen, und die Schüler dürfen keine Woche ohne eine geometrische Beschäftigung bleiben.

Die Geometrie bleibt immer das Hauptfundament alles mathematischen Studiums, namentlich auf Schulen.»

Entschieden falsch ist es aber, wenn der Hr. Verf. sagt, dass die Algebra und Geometrie, wenn man von der Goniometrie Umgang nimmt, erst in der Integralrechnung verschmelzen müssen, ja man wird versucht, diese ganze Bemerkung nur für ein leeres Spiel mit Worten anzusehen. Die Algebra und die Geometrie, sie mögen parallel mit einander oder getrennt nach einander behandelt werden, verschmelzen nothwendig in der Trigonometrie und in der analytischen Geometrie. Und andrerseits, wenn man es wünschenswerth findet, zwischen beiden eine chinesische Mauer aufzuführen, so kann man auch noch ein Stück Integralrechnung zusammenleimen, ohne nur die geringste Kenntniss der Geometrie vorauszusetzen. Ob aber die Lernenden verstehen werden, was Integralrechnung sei, und welchen Nutzen sie bringen soll, wenn nicht ihre Grundbegriffe, und früher schon die dem Anfänger schwierigen Begriffe der Differenzialrechnung durch geometrische Betrachtungen veranschaulicht und zum klaren Verständnisse gebracht wurden, ist sehr unwahrscheinlich.

Weiter in Betreff der Anordung des Lehrstoffes im einzelnen sagt der Hr. Verf. S. 467:

«Die ganze Vertheilung des mathematischen Lehrstoffes ist überhaupt ungewöhnlich, man möchte sagen, capriciös. Logarithmen vor den Gleichungen des ersten, Trigonometrie und Stereometrie vor jenen des zweiten Grades vorzutragen, ist wohl zur Noth möglich, immerhin aber etwas stark. Fast alle bessern Lehrbücher ziehen es vor, die Aequationslehre, sobald es angeht, abzuhandeln, und die meisten setzen beim geometrischen Unterrichte die gesammte Elementar-Algebra voraus. Eine so überwiegende Majorität unter den besten Mathematikern der ganzen Welt macht starke Gründe nöthig, bevor man sich für das Gegentheil ausspricht, und noch stärkere, bevor man sich entschliesst, es an 100.000 Jünglingen zu probiren.»

Der Hr. Verf. scheint bei diesen Bemerkungen nicht gehörig erwogen zu haben, welche Stelle den Logarithmen in der Algebra gebührt. Bekanntlich hat das Potenziren zwei inverse Operationen, das Wurzelausziehen und das Logarithmiren. Zwar wird man beim Unterrichte die Gleichungen des ersten Grades noch vor den Logarithmen behandeln, und dieses geschieht ja nach dem Organisationsentwurfe bereits in der vierten Classe des Untergymnasiums, wie schon früher erwähnt wurde. Im Lehrbuche müssen sich aber die Logarithmen unmittelbar an das Wurzelausziehen anschliessen. Ein Lehrbuch, welches den Logarithmen nicht diesen Platz anweiset, sondern dieselben erst nach den Gleichungen und Progressionen behandelt, kann zwar manche andere gute Eigenschaften haben, die einer wissenschaftlichen Anordnung besitzt es nicht. Der «überwiegenden Majorität unter den besten Mathematikern der ganzen Welt,» auf welche sich der Hr. Verf. beruft, erlaube ich mir nur einen einzigen Namen entgegenzustellen. Der Hr. Verf. beliebe des grossen Euler Algebra aufzuschlagen, er wird finden, dass unmittelbar nach der Lehre

von den Wurzelgrössen die Logarithmen abgehandelt werden. Neben Euler würde es sich nicht geziemen, andere Beispiele anzuführen, obgleich sie zahlreich vorhanden sind. — Und was des Hrn. Verf.'s Behauptung betrifft, dass die meisten bessern Lehrbücher beim geometrischen Unterrichte die gesammte Elementar-Algebra voraussetzen, so verweise ich denselben auf die oben angeführten Worte Grunert's.

Endlich muss auch noch der geometrische Anschauungsunterricht dem Verwerfungsurtheile des Hrn. Verf.'s anheimfallen; er sagt darüber S. 470:

„Wie die Kinder anderswo beschaffen sind, weiss ich nicht; unsere Gymnasiasten sind aber schon in den ersten Classen für Tändeleien, wie Gräfe's Anschauungslehre, viel zu alt, und gar wohl im Stande, ziemlich viel wirkliche Geometrie zu verdauen."

Wir übergehen den auffallenden Contrast, in welchem diese Worte zu früheren Aeusserungen des Hrn. Verf.'s stehen, wo er aus didaktisch-methodischen Gründen die Geometrie erst nach Beendigung der Algebra will beginnen lassen, und dagegen jetzt die Schüler der untersten Classe reif für wirkliche Geometrie findet. Wir übergehen ebenso, dass der Hr. Verf., statt den im Organisationsentwurfe bezeichneten Inhalt und Gang der geometrischen Anschauungslehre zu beurtheilen, eine einzelne, diesen Gegenstand behandelnde, dort nicht einmal genannte Schrift, mit einem wegwerfenden Ausdrucke bezeichnet, dessen Wahrheit zu erweisen ihm nicht leicht sein dürfte. Wir halten uns nur an das, was der Hr. Verf. mit diesen Worten auszusprechen beabsichtigt, nämlich, dass er den geometrischen Anschauungsunterricht für gänzlich verwerflich und werthlos erklären will. Nun ist dem Hr. Verf. jedenfalls bekannt, wie viel Versuche seit der durch Pestalozzi gegebenen Anregung gemacht sind, in einem geometrischen Anschauungsunterrichte, verbunden mit Uebungen im Zeichnen, die angemessene Vorbereitung für die wissenschaftlich beweisende Geometrie zu schaffen; die zahlreichen, mehr oder weniger gelungenen Schriften zeigen schon an sich für die weit verbreitete Anerkennung des Bedürfnisses eines solchen Unterrichtes. Dasselbe Bedürfniss kann der Hr. Verf. von Mathematikern ausgesprochen hören, welche sich durch Forschungen in dieser Wissenschaft Achtung erworben haben. Ich erinnere nur an eine Aeusserung des geistvollen Mathematikers Schlömilch; dieser sagt in der Vorrede zu seiner trefflichen „Geometrie des Masses," S. VIII: „Es ist eine jetzt wohl überall anerkannte Regel, dass der geometrische Unterricht zwei Stufen zu durchlaufen hat; die niedere des Anschauungsunterrichtes, verbunden mit vielen Uebungen im Zeichnen, und die höhere der wissenschaftlichen Erörterung." Solchen Thatsachen und solchen wohlerwogenen Urtheilen gegenüber ist es der Würde des Gegenstandes nicht angemessen, so leicht hin ohne alle Gründe ein Verwerfungsurtheil auszusprechen. Dass sich durch einen geometrischen Anschauungsunterricht in angemessener Verbindung mit geometrischem Zeichnen für die leichtere und eindringendere Auffassung des erst später zu beginnenden

beweisenden Unterrichtes in der Geometrie wesentliches erreichen lässt, was schwerlich auf einem andern Wege gewonnen werden kann, das hat mir die Erfahrung selbst aus der kurzen Zeit, während welcher dieser Unterricht an unseren Gymnasien Eingang gefunden, vollständig bestätigt. In methodischer Hinsicht ist natürlich dieser Unterricht um vieles schwieriger, als der beweisende mathematische Unterricht im Obergymnasium. In dieser Beziehung gedenke ich in einem folgenden Hefte dieser Zeitschrift über Inhalt, Anordnung und Methode des geometrischen Anschauungsunterrichtes einige Bemerkungen auszusprechen.

Wien, im Juni 1851.

August Gernerth.

Aus Steiermark.

Die „Grazer Zeitung" enthält in Nr. 131 ff. vom 4.—6. Juni l. J. einen eingehenden, offenbar von kundiger Hand verfassten Artikel über „das Gymnasialwesen mit besonderer Rücksicht auf die Gymnasien in Steiermark." Der Hr. Verf. spricht sich zuerst im allgemeinen darüber aus, wie lebhaft auf dem Gebiete des Gymnasialwesens das Bedürfniss nach Reformen empfunden sei, und charakterisirt treffend und auch für die der Sache ferner stehenden Leser verständlich die Tendenz, welche der neue Organisationsplan für Gymnasien verfolge. Indem er dann davor warnt, auf diesem Gebiete, wo sich nicht rasch durch eine Anordnung oder ein Gesetz ein neuer Zustand hervorrufen lasse, sogleich die Früchte der neuen Einrichtungen sehen zu wollen, bezeichnet er, was vom Unterrichtsministerium für Verwirklichung des Planes bisher geschehen ist; durch besondere Lehrpläne für die letztvergangenen und die nächstfolgenden Jahre ist ein Uebergang von der früheren Lehreinrichtung zur neuen angebahnt; durch geeignete Institute auf den Universitäten werden den Candidaten des Lehramtes die Mittel zu ihrer gründlichen Ausbildung geboten, die Prüfungscommissionen geben bei besserer Einrichtung der Lehramtsprüfungen eine Bürgschaft dafür, dass nur tüchtige Männer die Berechtigung zum Lehramte erhalten; zahlreiche Verbesserungen der Gehalte und Remunerationen erleichtern die äussere Stellung der Lehrer in ihrem mühevollen Amte; die Landesschulbehörden, grösstentheils aus Schulmännern gebildet, vermitteln eine genauere Kunde von den einzelnen Gymnasien für die oberste Unterrichtsbehörde und sichern eine möglichst übereinstimmende Verwirklichung der Reformen. Für Steiermark speciel *) ist durch Einleitung freier Conferenzen den Gymnasialdirectoren ein Mittel zu gegenseitiger Verständigung und zum Austausche der gewonnenen Erfahrungen gegeben. Mit besonderer Ausführlichkeit geht der Hr. Verf. sodann auf ein für das Gedeihen und die segensvolle Wirksamkeit der Gymnasien sehr wichtiges Moment über, das Verhältniss nämlich der Schule zur Familie und Gemeinde. Der Herstellung des richtigen Verhältnisses, dass diese beiden Factoren der Jugendbildung in gegenseitigem Vertrauen einander unterstützen, stehe vielseitig ein mächtiger Damm entgegen. „Der eingewurzelte Wahn, zu dem wohl die dahin geschiedenen Gymnasialeinrichtungen einigen Grund mögen geboten haben, als hätten die

---

*) Wie ich höre, tritt die gleiche Einrichtnng auch bereits für Niederösterreich oder für Wien in's Leben. H. B.

Professoren nur das traurige Selbstgefühl eines gehassten und gefürchteten Jugendfeindes, gegen den der Schüler im voraus und unbedingt in Schutz genommen werden müsse, dieser Wahn scheint leider noch manche Angehörige der Schüler zu beherrschen, oder es macht sich von dieser Seite eine gewisse Gleichgiltigkeit bemerkbar gegen alles, was in der Schule vorgeht oder von ihr ausgeht.» Indessen mache sich auch schon mannigfach eine andere Ueberzeugung geltend. Zum Beweise dafür führt der Hr. Verf. an, was mehrere Gemeinden und Privaten zur Erweiterung der Gymnasien, zur Anschaffung von Lehrmitteln und zur Unterstützung der Gymnasiasten gethan. Die in diesem Theile des Aufsatzes enthaltenen Thatsachen sind im wesentlichen dieselben, welche früher in dieser Zeitschrift (Jhrg. II. Heft VI. S. 499 ff.) mitgetheilt sind. Nur kommt zu den dort gegebenen Notizen noch eine Angabe hinzu über Judenburg. Obgleich das dortige Gymnasium nur schwach besucht ist, so hat doch die Gemeinde nicht nur durch Uebernahme einiger Kosten zu seiner Erhaltung, sondern auch ausserdem namentlich durch Errichtung eines Convictes zu geeigneter Unterkunft und erziehender Beaufsichtigung für Söhne auswärtiger zahlungsfähiger Eltern und durch Gründung einer Turnanstalt seine thätige Theilnahme für das Gymnasium bewiesen. Einen Contrast gegen die geringe Zahl der Gymnasiasten in Judenburg bildet die Ueberzahl derselben am Gymnasium zu Graz, von welchen es am Schlusse des Aufsatzes heisst:

«Das Gymnasium zu Graz hingegen leidet wieder an einem Uebermafs der Frequenz, welches die erschöpfende Handhabung der Disciplin und des erziehenden Unterrichtes erschwert und den Lehrern die häuslichen Arbeiten, die ihnen die Schule auferlegt, zu einer Last steigert.

Hierdurch und ob des gänzlichen Mangels an Lehrmitteln wird die volle Erreichung des Unterrichtszieles an dieser Lehranstalt bedeutend gehindert. Und dennoch ist von Seite der Regierung gerade für dieses Gymnasium mehr als für alle übrigen des Kronlandes geschehen. Der grössere Bedarf an Lehrern ist durch die Berufung von zwei ordentlichen Professoren gedeckt, zur Anschaffung der naturgeschichtlichen Lehrmittel und der physikalischen Instrumente vorläufig eine Summe von 1.000 fl. C. M. angewiesen, und die neue Herstellung sämmtlicher Schulmobilien angeordnet worden. Durch das gefällige Zugeständniss des philosophischen Professoren-Collegiums und der Direction des Joanneums steht die Benützung der bezüglichen Lehrmittel-Sammlungen dem Gymnasium vorderhand zu Gebote, bis dasselbe eigene Lehrbehelfe wird zu Stande bringen können.

Es ist zu bedauern, dass das Gymnasium der Hauptstadt den übrigen Gymnasien des Kronlandes in den für den Unterricht und für die Erziehung günstigen materiellen Einflüssen und Förderungsmitteln bedeutend nachsteht. Der Staat hat alles gethan, was in seiner Macht und Pflicht liegt. Dem Vernehmen nach ist auch der Gemeinderath der Hauptstadt zu einer an anderen Orten so vielseitig und erfolgreich bewährten Theilnahme an dem Gymnasialinstitute eingeladen worden; bisher ist unseres Wissens noch kein Beweis der gewünschten Mithilfe erfolgt.»

Aus Ungarn.

(Die Redaction erlaubt sich aus einem, zur Benützung für die österr. Gymnasialzeitschrift ihr überlassenen, «Sendschreiben an eine ungarische Dame» die nachstehenden Stellen auszugsweise mitzutheilen, welche eine der in Ungarn über den «Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich» laut gewordenen Meinungen zu vertreten und in so fern allgemeines Interesse zu erwecken geeignet sind.)

Mit Vergnügen las ich Ihre geehrte Zuschrift vom 6. dieses, in der Sie mehrere bescheidene Zweifel in Betreff der Realisirung des ministeriellen Entwurfes für unsere Schulen aussprechen, da Sie selben, nach mehrmaliger Lectüre, als ein Product betrachten, das, einem fremden, beziehungsweise deutschem, Boden entsprossen, der Sympathie unserer öffentlichen höheren Bildungsanstalten und ihrer Organe, allem Anscheine nach, kaum sich erfreuen dürfte, obwohl Sie die Gründlichkeit und Gediegenheit anerkennen, welche, Ihrer richtigen Ansicht nach, den schönsten Vorzug dieses Buches bilden. Ferners finden Sie, dass darin unseren eigenthümlichen nationalen, d. h. magyarischen Bedürfnissen wenig oder gar nicht Rechnung getragen wird, und scheinen stillschweigend in das Vorurtheil einzustimmen, als ob uns die Regierung zu germanisiren beabsichtige, und anderes mehr, was das Misstrauen in das neue System scheinbar rechtfertiget. . . Erlauben Sie nun gütigst, dass ich für diessmal, Ihre zarten individuellen Bedenklichkeiten übergehend, vom Standpuncte der wahren Sachlage ausgehend und absehend von jedem Vorurtheile, heisse es wie immer, Ihnen brieflich mein, auf selbständige Forschung und pädagogische Erfahrung begründetes Urtheil mittheile, in der Hoffnung, dass Sie, Verehrte, solches mit der, Ihrem Wesen eigenthümlichen Unparteilichkeit nicht werden unerwogen lassen. Denn hier handelt es sich nicht um Personen, sondern um Nationen und Generationen, deren geistiges Wohl berücksichtiget, um eine heranblühende Jugend, deren moralische Erziehung zu künftigen brauch- und verwendbaren Staatsbürgern, ermöglicht und verwirklicht werden soll. Darum will ich erst ein zum ministeriellen Entwurfe Vertrauen erweckendes Wort zu Ihnen sprechen, dann Ihnen die Absichten der Regierung auseinandersetzen, die gewiss väterlich und unparteiisch sind, endlich Sie über einen Umstand aufklären, der mit der wissenschaftlichen Bildung Hand in Hand gehen muss, wenn der moderne Unterrichtsplan nicht auf sandigem Boden angelegt sein soll. — — — — —

Der ministerielle Entwurf hat, wie alles neue unter der Sonne, nach verschiedenen Seiten hin günstige und ungünstige Urtheile erfahren. Was die Presse darüber gebracht hat, ist kaum der Erwähnung werth, und theilt das Schicksal jeder ephemeren Meinung. Hier in Ungarn ist das System von den Kundigen, denen der wissenschaftliche Fortschritt lieb ist, nicht ohne Symptome des Beifalles aufgenommen worden, selbst von dem Anhange des alten Systemes; ja in den meisten Schulen ist das System ohne viele Schwierigkeit bereits in's Leben getreten; nur über die Form und die leichte Art der Einführung desselben in alle Classen der Gymnasien, walten derzeit noch einige Schwierigkeiten ob, die aber alsbald überwunden sein werden, indem die hiefür ernannten ministeriellen Organe, die k. k. Schulbehörden, mit rühmlicher Consequenz und Ausdauer, trotz Bergen von Hindernissen, die hier und da ihrem Wirken sich entgegenthürmen, die ihnen höheren Orts verordneten Aufgaben muthig zu lösen fest entschlossen sind. — Die Anhänger des vormärzlichen Schlendrians schütteln zwar unzufrieden ihr Haupt, und können mit dem geforderten Fachsysteme noch nicht sich aussöhnen —, indessen ist mit diesen Pedanten noch leichter fertig zu werden, als mit vielen der Schule der Revolution huldigenden Eltern, deren Kinder während der unheilvollen Epoche des ungarischen Aufstandes nichts gelernt, dagegen viel, selbst den Inhalt des vierten Gebotes, vergessen, und höchstens ein wenig „Soldaten spielen" profitirt haben. Solche Eltern nun erblicken in dem ministeriellen Entwurfe eine tyrannische Gesetzgebung, eine unerträgliche Zwangsjacke, ein drückendes Joch fremder Sprachen u. s. w. — Diese Gattung von Menschen, die ihren Groll gegen die österreichische Regierung aus begreiflichen Ursachen schwer unterdrücken können, wird

immer etwas zu mäckeln finden, und scheint mit dem väterlichen Principe des neuen Oesterreichs nun und nimmer sich aussöhnen zu wollen. Doch Sie, Verehrteste, die Sie das Buch gelesen, und nach allen Richtungen hin gewürdiget haben, — Sie werden es nicht als Ausfluss ministerieller Willkür ansehen, sondern bei wiederholter unbefangener Prüfung desselben zur Ueberzeugung gelangen, dass dadurch einem von der Zeit dringend geforderten Bedürfnisse abgeholfen und unserer, durch allerlei ungünstige Umstände herbeigeführten, so sehr vernachlässigten Jugendbildung, kräftiger Vorschub geleistet wird. Denn nach dem übereinstimmenden Zeugnisse aller Sachverständigen beabsichtigt der ministerielle Entwurf nichts geringeres, als, auf Grund einer allmählichen Anbahnung und eines stufenweisen Ueberganges vom leichteren zum schwereren, mit Rücksicht auf eine gesunde, harmonische Entwickelung aller geistigen und körperlichen Anlagen der jungen Generation, und eines auf durchweg religiöser Basis fussenden, dabei das Augenmerk auf die gerechten Wünsche und individuellen Bedürfnisse jeder Nationalität richtenden, und zu gleicher Zeit den Anforderungen des modernen Zeitgeistes entsprechenden Systemes, die Idee einer vollkommenen Jugendbildung bestmöglichst zu verwirklichen. Deshalb schien es höchst dringlich und zeitgemäſs, eine Schöpfung in's Leben zu rufen, die keineswegs mit Geringschätzung auf den alten gothischen Bau der ehemaligen Schulverfassung und Unterrichtsmethode hinblickt, sondern eifrig bemüht ist, auf der vorigen solidarischen Grundlage den jungen Culturstaat aufzubauen, in dem, durch die Verschmelzung des antiken Principes mit dem modernen, die Schule mit dem Leben in harmonische Verschmelzung gebracht werde. Dem zu folge soll einerseits dem alten Schlendrian und Pedantismus gesteuert, andererseits der genialen Oberflächlichkeit von heute vorgebeugt werden, und dafür eine geistige, den inneren Menschen anregende Behandlung eintreten und die frühere gute Zucht und Gesittung ihren wohlverdienten Platz wieder einnehmen. — Wenn Sie diess lesen, dürften Sie vielleicht auf die Vermuthung gerathen, dass ich Ihnen ein platonisches Ideal hingezeichnet habe, das kaum irgendwo sich verwirklichen dürfte; ich versichere Ihnen aber, dass man in den Schulen des gesammten deutschen Oesterreich schon längst nach solchen Principien die Jugend zu bilden bemüht ist, und dass diess vermeintliche Ideal auch bei uns in Saft und Blut übergehen wird, wenn wir nur erst rüstig Hand an das Werk der versäumten Jugendbildung anlegen, und das schlechte mit dem gebotenen besseren zu vertauschen nicht länger zögern werden.

Ich kann hierbei nicht umhin zu bemerken, dass es unserseits die Absichten der Regierung arg verkennen hiesse, wenn wir durch das neue System uns verkürzt glaubten, das heisst, wenn wir glaubten, dass, wie Sie sich auszudrücken belieben, „unseren Bedürfnissen und Wünschen darin keine besondere Rechnung getragen werde." — Lesen Sie doch nur gefälligst S. 20 das Sprachenverzeichniss, und Sie werden finden, dass neben dem Lateinischen und Griechischen die Muttersprache besonders in Anschlag gebracht wird; doch daran scheint das exaltirte Selbstgefühl Ihrer Landsleute nicht genug zu haben; es will besonders begünstigt werden und ein hervorragendes Element bilden, mit Beeinträchtigung des Principes der Gleichberechtigung aller im grossen Kaiserstaate lebenden Nationen. — Kann aber wohl die Regierung, nach dem im §. 5. der Reichsverfassung vom 4. März 1849 ausgesprochenen und festgestellten Grundsatze, eine Nationalität auf Kosten der anderen erhöhen oder erniedrigen, dieser oder jener Sprache eines und desselben Kronlandes den Vorzug gestatten, wenn Sie auch, Verehrteste, einen besonderen Werth auf diesen Vorzug zu legen scheinen, „der von der ungarischen Nation immer gefordert werden müsse". — Doch „kein

Mensch muss müssen», sagt Lessing, am wenigsten eine Regierung, welche nach constitutionellen Principien verfährt. — — — Oder wollten Sie zu jener Partei zählen, welche von der fixen Idee ausgehen zu müssen glaubt: «Dem Ungar gilt seine Nationalität mehr, als seine Freiheit, sein Leben und seine Seligkeit?» — Mit mehr Nachsicht aber müssen wir von denjenigen sprechen, welche, wegen Mangel an Einsicht und in einseitiger Ueberschätzung des realistischen Momentes, die Kenntniss des Griechischen und Lateinischen unterschätzen; solche thun besser, wenn sie ihre Söhne in die Realschule schicken, wo dieselben, mit Beseitigung der Humanitätswissenschaften, eine bloss für's praktische Leben berechnete Ausbildung erhalten; an einer Anstalt aber, die eine höhere allgemeine Bildung zum Zwecke hat, können die alten Sprachen nicht fehlen. Die lateinische Sprache wird stets als das Organ jeder höheren wissenschaftlichen Bildung gelten, und kein Surrogat wird den Abgang derselben ersetzen können. Desgleichen soll die Kenntniss des Griechischen fortan allen denjenigen zur Pflicht gemacht werden, die in der Theologie, Jurisprudenz und Medicin nicht nur einen leidigen Broderwerb suchen, sondern den guten Willen haben, solche im Interesse der Wissenschaft selbst zu betreiben. Wahrlich als einen den wissenschaftlichen Standpunct unseres lieben Ungarn erniedrigenden Umstand haben wir den jahrelangen Mangel des griechischen Studiums an unseren höheren Bildungsanstalten zu betrachten, während an den Gymnasien aller übrigen Kronländer das Studium des Griechischen mit löblichem Eifer betrieben wird. Wann aber wird es auch bei uns einmal wissenschaftlich hell werden? Wann wird auch bei uns die Morgenröthe einer besseren pädagogischen Zukunft aufgehen? — Wenn die Vorurtheile gründlich beseitiget sein und die Irrthümer auch in wissenschaftlicher Hinsicht schwinden werden. Denken Sie sich, Verehrteste, vor kurzem besuchte mich eine Mutter, deren Sohn auf einem Gymnasium die Philosophie studirt, und fragte mich allen Ernstes, ob in Folge hohen Ministerialerlasses die ruthenische Sprache als pflichtmäfsiges Studium für alle verbindend sei? — Ich beruhigte sie damit, dass ein derartiger Befehl keiner Behörde zugemuthet werden könne, dass dem Organisationsentwurfe zu folge wohl die griechische Sprache als obligater Gegenstand des Unterrichtes angeordnet sei, die ruthenische Sprache aber, als Sprache einer weitverbreiteten gleichberechtigten Nationalität, mit der antiken griechischen Sprache nicht verwechselt werden dürfe, und nur den Ruthenen zu lernen obliege.

Ein ähnliches Vorurtheil, nur noch etwas greller und ausgeprägter, hegt man selbst an Orten, wo die slavische Bevölkerung entschieden die Mehrzahl bildet, gegen die *Slava dcera,* ich weiss nicht ob aus Neid oder Eifersucht; so viel ist gewiss, dass das slavische Element trotz seines Uebergewichtes und grossen Umfanges, im ganzen Kronlande Ungarn keiner besonderen Sympathieen sich zu erfreuen hat, und dass viele geborne Slaven ihren Ursprung verläugnend, als geborne Magyaren sich geberden. Auch in den bereits neu organisirten Schulen findet die slavische Sprache bei der studirenden Jugend zur Zeit noch keinen Anklang; doch steht von dem versöhnenden Genius unserer Zeit zu erwarten, dass bei einem tieferen Eingehen in den Geist des indogermanischen Stammes das Studium der slavischen Sprachen den würdigeren Standpunct einnehmen werde, den die gelehrte Forschung schon früher ihm angewiesen hat. In einem Lande, wo die Feststellung wissenschaftlicher Principien kaum an die Tagesordnung gelangt, wo von jeher, so zu sagen, ein historisches Vorurtheil gegen den deutschen und slavischen Ursprung geherrscht, wo das magyarische Element inmitten einer Masse von Deutschen, Rumänen und Slovenen als das alleinseligmachende sich gerirt und in allen ungarischen Journalen des reichlichsten Weihrauches sich zu erfreuen gehabt hat, da ist es erklär-

lich, warum die slavische Sprache, trotz des Bewusstseins ihrer Gleichberechtigung und des Besitzes einer blühenden, zur Zeit der Reformation schon fertigen Literatur, den kürzern ziehen muss. Doch soll auch sie nicht lange mehr im verwaisten Zustande bleiben, und wenn nicht alles trügt, so harret ihrer eine freundliche Zukunft.

Dass Sie, Verehrteste, von der deutschen Sprache und ihrer Literatur mit Anerkennung sprechen und die Erlernung derselben als unabweisliche Forderung unserer gänzlich veränderten Zeitumstände gutheissen, macht Ihrem Geschmack und Ihrer Einsicht Ehre, allein es gibt unstreitig noch einen tieferen Grund, weshalb die deutsche Sprache in den Unterrichtsplan als pflichtmäfsiges Studium eingezeichnet und vom Unterrichtsministerium anbefohlen wurde. Vorerst ist es die gründliche Wissenschaft, die vorzugsweise eine deutsche genannt wird, und die beinahe seit einem vollen Jahrhunderte eine unleugbar imponirende Stellung und einen Standpunct einnimmt, dessen kaum die gebildetsten Nationen Europa's sich rühmen können. Zudem hat sie sowohl in historischer als poetischer Beziehung eine Literatur aufzuweisen, die an Reichthum und Grossartigkeit des Gehaltes, wie an Schönheit und Vollendung der Form mit dem classischen Alterthume kühn sich messen darf. Wer mit den Goethe'schen und Schiller'schen Meisterarbeiten einigermafsen vertraut geworden ist, wer die Bestrebungen der romantischen Schule, die Leistungen der beiden Schlegel und ihren Einfluss auf die deutsche Gesittung und auf Veredelung des Nationalgefühles — nur von fernher zu würdigen im Stande ist, und ausserdem anerkennt, dass die wenigen bedeutenden Dichter der ungarischen Nation ihre schönsten Anregungen und die kräftigste Nahrung ihres Geistes deutscher Vermittelung zu verdanken haben, wie solches die Kisfaludy's unumwunden aussprechen, der wird, auch abgesehen von der äusseren Nöthigung und dem materiellen oder individuellen Interesse, die Unentbehrlichkeit der Kenntniss des Deutschen gewiss nicht in Abrede stellen. — — — — —

Zum Schlusse erlaube ich mir noch, Sie, verehrte Frau, auf einen Umstand von grosser Wichtigkeit aufmerksam zu machen, der vorzüglich beachtet werden muss, wenn der erwähnte Organisationsplan realisirt werden und Früchte für die Nachkommenschaft tragen soll. Der beste Unterricht artet am Ende in einen geisttödtenden Mechanismus aus, wenn die religiöse Folie ihm mangelt. Mann kann sehr wohl unterrichtet, dabei aber doch höchst unerzogen, es kann der Kopf mit Wissenschaft voll gestopft und mit Kenntnissen überfüllt, das Herz jedoch leer und von sittlicher Fäulniss ergriffen sein. Die Erziehung, vor allem die religiöse, dann die ästhetische, ist es, was den Menschen zum Menschen bildet und vom vernunftlosen Thiere des Feldes unterscheidet. Schon geraume Zeit vor dem Ausbruche der ungarischen Revolution befand sich bei uns das ganze Erziehungswesen in einem trostlosen Zustande. Seit das magyarische Idiom zur diplomatischen Sprache sich erhoben, drang es, alsbald alle Verhältnisse bewältigend, auch in die Schule, und bemächtigte sich einer ohnehin durch den Zeitgeist aufgeregten, der strengen Disciplin bereits entwachsenen Jugend. Gleichzeitig erwachte das sogenannte Nationalbewusstsein, und unter dem Vorwande, die ungarische Sprache zu heben, wurden die Wissenschaften bei Seite gesetzt und oft die tüchtigsten Kräfte aus der Schule verdrängt. Seit dieser Zeit hat die Schule eine Erschütterung erlitten, von welcher sie sobald sich nicht erholen sollte. Wie die vaterländische Jugend während der Revolutionsepoche sich geberdet hat, und welcher regellose Geist seitdem in den Schulen, wie in den Familien waltet, darf ich Ihnen nicht erst in's Gedächtniss zurückrufen. Darum muss das Erziehungswesen gänzlich neugestaltet und vom Hauche der Religion durchweht werden, sonst ist alle unsere Mühe

vergeblich, und das Heil der künftigen Generation steht auf dem Spiele! Doch an diesem erhabenen Geschäfte müssen alle Wohlmeinenden nach Kräften sich betheiligen; nicht allein die Lehrer der Kirche und in den Schulen, sondern auch die Familien müssen ihr Scherflein redlich beitragen, wenn das Werk gelingen soll. Namentlich sind es die zarten Frauen, deren Mitwirkung so dringend gefordert wird; die Mütter sind es, welche unsere künftigen Staatsbürger durch ihren Einfluss bilden müssen! Es muss aber mit dem obersten Principe, welches ist: «die Furcht Gottes als der Anfang aller Weisheit,» begonnen werden, nicht mit der sogenannten Bildung für das bloss praktische Leben, wobei das religiöse Bedürfniss entweder ganz in den Hintergrund gedrängt oder als längst überwundener Standpunct vornehm ignorirt wird. Das positive Bekenntniss muss wieder zu Ehren bei uns kommen — das von den Geistreichen unserer Zeit als ein, das aufgeklärte Volksbewusstsein erschwerender, unnützer Ballast über Bord geworfen wird. Die Schule muss wieder zum Tempel geweiht und die Wissenschaft als Priesterin geachtet werden, wie in früheren Tagen. Wir sind in dieser Hinsicht schon so weit gekommen, dass man die Satzungen des Herrn und Principalgebote der Kirche öffentlich und ungestraft höhnen darf, dass Sabbathe und Feiertage freventlich entweiht werden, dass die Lehre vom Kreuze als Thorheit verschrieen wird, wie zur Zeit Julian's des Apostaten, in welcher das Christenthum, das himmlische Kleinod, auf's grausamste gehöhnt und gekränkt wurde! — Die Worte, welche Montalembert vor einigen Jahren in dieser Beziehung gesprochen hat, sind so zutreffend, dass sie füglich hierher bezogen werden können. «Dort (in der Pariser Universität),» sagt er, «entwickelt sich jene sonderbare und monstruöse Krankheit des Geistes, welche darin besteht, die ewigen Lösungen der christlichen Offenbarungen nur als für die Vergangenheit und bloss für eine Zeit wahr anzunehmen, die Verpflichtungen des Gewissens in rein geschichtliche Ereignisse umzuwandeln, und das Christenthum nur als sociale Wohlthat anzuerkennen, indem man die Gottheit Christi davon abscheidet, als wenn das so verstümmelte Christenthum, weit entfernt, eine Wohlthat zu sein, nicht die ärgernissvollste und am weitesten getriebene Täuschung wäre, welche je dem Menschen auferlegt worden ist.» — Es wäre höchst wünschenswerth und schon hoch an der Zeit, dass, nachdem die sämmtlichen materiellen Fragen und die physische Glückseligkeit befördernden Interessen bereits genügend und erschöpfend erörtert worden sind, einmal die Reihe an die geistigen Angelegenheiten unseres Geschlechts käme, und das Unterrichtswesen vom religiösen und kirchlichen Standpuncte aus besprochen würde. Doch «Alles hat seine Zeit,» sagt der weise Salamo; endlich wird ja die Menschheit doch zur Einsicht gelangen, dass ein Unterricht ohne Glauben, die Familien ohne Gesittung und der Staat, losgetrennt vom religiösen Principe, keinen längeren Halt haben, dass die gesellschaftliche Ordnung in ein wirres Chaos sich auflösen, und sonach der Umsturz alles historisch bestehenden, von dem Wühlergeiste der Zeit schon früher begünstigt, und von der revolutionären, allenthalben im finsteren agitirenden Propaganda unterstützt, zum Triumphe des alten Erbfeindes schleunig herbeigeführt werden müsste. Gott bessere es! — Genehmigen Sie die Gesinnungen u. s. w.

Kaschau, im Mai 1851.

W. Schmelz.

Erste Abtheilung.

Abhandlungen.

Andeutungen über den Unterricht in der Naturgeschichte.

(Schluss von Heft VI. S. 454.)

Die Schwierigkeiten des naturgeschichtlichen Unterrichtes nehmen im Obergymnasium zu, wie überall, wo es gilt, eine Mittelstrasse einzuschlagen, nämlich die zwischen rein schul- und rein fachmäfsiger Behandlung. Wer da meint — und diese Ansicht scheint nicht selten — man könne hier Naturgeschichte mit irgend einem tüchtigen Grundriss oder Handbuch in der Hand ohne weiteres streng wissenschaftlich abhandeln, wird diess freilich nicht finden; allein er zieht die Universität in's Gymnasium hinein und wird von den ungünstigen Erfolgen dieses Verfahrens bald eines besseren belehrt werden. Lediglich wissenschaftliche Rücksichten sind hier noch nicht am Platze, es müssen auch noch viele pädagogische obwalten. In der 7. oder 8. Classe wäre die Sache bei der grösseren Reife der Schüler leichter, allein da es, wie früher erwähnt, eine feststehende pädagogische Erfahrung ist, dass nach einer so langen Pause (4 oder 5 Jahre) bei solchen älteren Schülern die Liebe für Naturgeschichte im allgemeinen erloschen ist, so ist sie ganz passend nach einem kürzeren Zwischenraum in die 5. Classe eingereiht, und es muss sich der Unterricht der Fassungskraft der durchschnittlich 14—16jährigen Knaben accommodiren. „Für den Anfänger" (und Anfänger sind diese Knaben trotz des Unterrichtes im Untergymnasium natürlich doch noch) „eine streng wissenschaftliche Form, oder einen philosophischen Anstrich zu geben, ist, am gelindesten ausgedrückt,

eine Lächerlichkeit; man erinnere sich, dass das Wesen der Wissenschaft ist, concret zu entstehen, und dass sie, so weit sie nicht auf eigener Erfahrung ruht, ein Vorurtheil in des Wortes eigentlichster Bedeutung ist" — sagt der berühmte Naturhistoriker Fries, und es sei dieser Ausspruch dringendst der Berücksichtigung derjenigen Lehrer empfohlen, die aus Hang zu wissenschaftlichem Vornehmthun, zu Pedanterie oder zu Bequemlichkeit sich darin behagen, am Gymnasium gelehrte oder gelehrt scheinende Vorträge zu halten. Aus diesem Grunde halte ich es auch am Obergymnasium für ungeeignet, den synthetischen Weg einschlagen und vom niedersten, einfachsten beginnend, die Natur vor dem Schüler aufbauen zu wollen, wonach die Mineralogie beginnen, ihr die Botanik und drauf die Zoologie folgen, in jedem Reiche die einfachsten Organismen den Anfang machen müssten — ein Lehrgang, der selbst auf der Universtität selten befolgt wird —; sondern bin entschieden dafür, analytisch zu verfahren, vom höchsten herabzusteigen, und mit den zusammengesetztesten Organismen, die überall die Anfmerksamkeit und das Interesse zuerst in Anspruch nehmen, und trotz, oder vielmehr wegen ihrer Complicirtheit am leichtesten begriffen werden, zu beginnen. Eben deshalb kann ich mich auch nur dagegen erklären, die Allgemeinheiten in jeder Disciplin in ihrem ganzen Umfange vorauszuschicken. Nur was zur ohngefähren Orientirung unentbehrlich ist, und was der Schüler aus seinem eigenen, im Untergymnasium erworbenen Wissen selbständig sich zu abstrahiren vermag, soll vorgenommen werden. Die Jugend insbesondere und der Mensch überhaupt verlangt nicht allein nach Gesetzen aus concreten Fällen abstrahirt, sondern nach den Fällen selbst, um die Gesetze selbständig sich zu bilden und hiermit eigentlich erst sie zu begreifen. —

Das Untergymnasium soll nach unserem Unterrichtsplane nach Möglichkeit seinen Kreis abschliessen. Es bricht also nicht auf einer gewissen Stelle im Unterrichte ab, um seine Fortsetzung dem Obergymnasium zu überlassen, sondern weist dieses an, sich in demselben Gebiete auf eine höhere Stufe zu stellen. Hierbei ist denn Wiederholung nicht zu vermeiden. Diese hat ihren Nachtheil, aber auch ihren Vortheil. Der Nachtheil besteht darin, dass dem Gegenstande viel Zeit genommen wird, indem man von vorne anfangen muss, statt dass man anknüpfend fortfahren könnte, der

Vortheil aber dabei ist, dass man durch sie zwar in der Breite beengt wird, aber dafür in die Tiefe gehen muss, und eine gründlichere Durchdringung des Gegenstandes sich von selbst ergibt, wenn nicht ganz falsche Wege eingeschlagen werden. „*Bis repetita placent*" sagt ein alter Schulspruch, und seine Wahrheit beurkundet sich, wenn man ihn recht auffasst, täglich. Der Schüler freut sich, den alten Bekannten freundlich begrüssen zu können, er fühlt die Befriedigung des geistigen Besitzes, aber freilich nur dann, wenn die Wiederholung nicht zum monotonen geistlosen Wiederkäuen wird, denn dieses erregt Langeweile und Ueberdruss, weil es nicht mit einem neuen Erwerbe sich verbindet, der den Geist in Anspruch nimmt. Es muss zwischen dem neu zu lehrenden und dem bereits gelehrten ein organischer Zusammenhang hergestellt werden, gerade so wie beim Anfange des Unterrichtes im Untergymnasium zwischen den Erfahrungen des täglichen Lebens, die der Knabe mit in die Schule bringt und dem, was er in der Schule lernt. Kein vernünftiger Lehrer wird ihm eines breiten wieder erzählen, was ihm eben ganz wohl bekannt ist, sondern ihn nur daran erinnern, es ihm mit Schlagworten in's Gedächtniss zurückrufen und die neue Lehre, wie die Fäden eines Gewebes, fest daran knüpfen Würde noch in der 4. Classe Naturgeschichte gelehrt, so wäre dieses Zurückgreifen minder nöthig, so aber ist leider eine Pause von zwei Jahren dazwischen, und da dürfte denn schon manches ganz vergessen, manches abgeblasst und verworren sein. Beim Beginne des Unterrichtes in der 5. Classe muss daher die erste Sorge des Lehrers sein, sich vom Stande der Kenntnisse seiner Schüler zu überzeugen, was am besten durch ein an den Vortrag sich anknüpfendes besonders häufiges Herumfragen und durch an die ganze Classe gestellte Fragen geschieht. Nach wenigen Stunden wird er genau wissen, wie viel Fundament da ist, und was er also darauf weiter bauen könne. Auch wird sich bald zeigen, ob wenige oder viele Lust in der Classe rege sei.

Ueber die Auffassung und Behandlung des Gegenstandes lässt nur so viel sich sagen, dass sie eine höhere sein muss, als am Untergymnasium, jedoch keine streng wissenschaftliche, die auf die Universität gehört und für die Schüler der 5. Classe in keiner Weise geeignet ist. Diess ist nun allerdings eine ein-

fache Vorschrift und leicht ausgesprochen, aber schwer ausgeführt. Indessen gibt es keine Dressur für Lehrer. Das Lehren besteht nicht in einer Reihe mechanischer Verrichtungen, die man jemanden einexerciren kann, wie die Handgriffe einem Soldaten. Ich will nur hier und da versuchen, einige speciellere Andeutungen zu geben und einige wichtigere Puncte hervorzuheben, das übrige der selbständigen Thätigkeit des Lehrers überlassend.

Mit der Terminologie, verbunden mit der Organographie, mache man jetzt ohne weiteres den Anfang. Sie wird in grösserer Ausführlichkeit und Genauigkeit vorgenommen, als im Untergymnasium; auch ist es nicht nöthig, dass man so sehr, wie dort trachte, sie mit nicht streng dazu gehörigen Beigaben zu versüssen, obwohl manche derlei Beziehungen noch immer passend und nutzbringend angebracht werden. Schwierige Partieen, in die nur bei geübter Beobachtungsgabe und bedeutender manueller Fertigkeit im Untersuchen Einsicht gewonnen werden kann, bleiben immer noch grösstentheils weg; so z. B. mehrere Theile des Samens etc. bei den Pflanzen, zum grossen Theile die Fresswerkzeuge der Insecten, der innere Bau der Thiere bei den Mollusken, den Würmern u. dgl. m., überhaupt alles, was schwierigeren Gebieten der Anatomie angehört. Es taugt überhaupt nicht, Dinge in der Schule vorzunehmen, die der Schüler nicht wenigstens zur Noth theilweise selbständig zu wiederholen versuchen kann. Findet er sich dazu bei einem Versuche gar nicht befähiget, so wird er abgeschreckt, auch solche Untersuchungen und Beobachtungen zu unternehmen, denen seine Kräfte gewachsen sind, indem die natürliche Trägheit ihm bald die Ausrede zuflüstern wird, es gehe damit überhaupt nicht. Allgemeine Begriffe gebe man dadurch, dass man überall, wo es überhaupt möglich ist, an einem recht deutlichen, grossen Repräsentanten zeigt, was zu zeigen ist (oft mit Beihilfe von Zeichnungen an der Tafel), z. B. den Samenbau an einer Bohne, Muster von kauenden und saugenden Fresswerkzeugen an einem grossen Carabus, einem Schwärmer u. s. f. Dabei bleibt aber die Lupe doch meist unentbehrlich. Derartige Kennzeichen der Ordnungen, Familien, Gattungen ersetze man nach Möglichkeit durch andere leichter fassbare, wie es eben geht — und es geht, da unter der grösseren Zahl von Naturkörpern, welche wegen Häufigkeit, Nutzen, Schaden, besondere

Form und Lebensweise und als Repräsentanten von Familien zur Sprache kommen können, immer eine genügende Zahl solcher zu finden ist, welche sich durch derlei Merkmale charakterisiren lassen, und da man ja auch auf dem Obergymnasium nicht einen streng wissenschaftlichen Abriss des Natursystemes vorzutragen hat. Man muss daher oft namentlich darauf ausgehen, dem Schüler den Totaleindruck, den Habitus klar zu machen, und ihm denselben durch mehrmalige vergleichende Betrachtung, welche von der Beschreibung desselben sowohl durch den Lehrer, als durch ihn selbst begleitet ist, fest einzuprägen. Es hat zwar diese Methode, den Habitus wesentlich in's Auge zu fassen, in der Wissenschaft viel leichtfertige und gehaltlose Arbeiten zu wege gebracht (besonders sind Engländer und Franzosen hierin stark), allein für's Obergymnasium ist sie deshalb doch ganz tauglich, denn dieses erzielt keine Naturhistoriker von Fach, eben so wenig, als Philologen, Mathematiker oder Historiker. Dass Demonstrationen eben so fleissig gemacht werden müssen, und eben so die Grundlage des ganzen Unterrichtes bilden, wie am Untergymnasium, erhellt schon hieraus von selbst; nur wird mehr in's Detail gegangen als dort. Obwohl man überall vermeiden muss, ein Bild zu zeigen, wo irgend der natürliche Gegenstand zu haben ist, so ist es hier doch kein so ungenügendes Surrogat *), als am Untergymnasium, da die bereits geübtere Phantasie des Knaben schon im Stande ist, sich manches zu ergänzen, was dieses

*) Es gibt allerdings Abbildungen, die den wirklichen Gegenstand beinahe ersetzen, ja in Bezug auf Darstellung einzelner Theile, wenn der Beschauer, wie es beim lernenden oft der Fall ist, diese nicht selbst sich präpariren kann, noch übertreffen, wie z. B. vieles in der *Descript. de l'Egypte* von Savigny, Landseer's Zeichnungen zu Richardson *faun. bor. amer.*, mehreres in Curtis *brit. ent.*, Ratzeburg Forstins. u. a. m.; allein derlei Bilder, die selbst in streng wissenschaftlichen und kostbaren Werken selten sind, kommen in der Schule wohl nie vor die Augen eines Gymnasiasten; was diesem wegen des Preises geboten werden kann, ist häufig ein Surrogat im schlechteren Sinne des Wortes, kaum genügend, die auffälligsten Gegenstände danach wieder zu erkennen. Ich werde es mir zur Aufgabe machen, gelegentlich für's Gymnasium geeignete Bilderwerke die Revue passiren zu lassen.

nicht wiedergibt. Der beim Untergymnasium erwähnte Schauschrank wäre auch hier noch sehr gut angebracht.

Häufiger als früher wird der Lehrer die Kreide in die Hand nehmen müssen, um so manches, was das Untergymnasium nicht berührte, und was nicht immer und allen *in natura* oder in der Abbildung eines Bilderwerkes sich zeigen lässt, mit einigen Umrissen an der Tafel klar zu machen, z. B. Durchschnitte, Seitenansichten, undeutliche Partieen eines vorliegenden Stückes. Häufiger wird auch der Schüler selbst zum Zeichnen angehalten werden können und müssen, einmal, weil er nun an eine schärfere und minutiösere Auffassung der Merkmale sich gewöhnen muss, was insbesondere durch das Zeichnen erzweckt wird, und dann, weil er gewandter und behender an Leib und Geist geworden ist. Namentlich in der Botanik muss bei der Terminologie nach Möglichkeit viel in der Schule gezeichnet werden. Man entgegne nicht, dadurch werde „die Aufmerksamkeit vom Vortrag abgelenkt.“ Eine solche Entgegnung beweist nur eine falsche Auffassung der Lehrmethode und des Lehrzweckes. Es soll eben nur wenig „vorgetragen“ werden. Anschauungen und daraus resultirende Vorstellungen sind das form- und haltgebende feste Gerippe, um das sich das nicht durchaus untrennbare Fleisch des Vortrages, die biologischen und sonstigen Angaben ansetzen können. Aus jenen allein kann auch die Idee eines grossen zusammenhängenden Ganzen, eines Systemes, im Geiste des Knaben sich aufbauen. Man scheue daher auch vor so einem wichtigen Mittel dazu, wie das Zeichnen ist, nicht zurück, so ungewöhnlich es scheinen mag, dass man statt zu reden, zeichnen und zeichnen sehen soll. Zugleich ist dem Schüler damit etwas gegeben, das er nach Hause mit sich tragen kann. Mag es auch sonst als scharfer Spott oft passen, wenn der fahrende Schüler im Faust sagt:

«— was man schwarz auf weiss besitzt,
Kann man getrost nach Hause tragen,»

so hat es hier, wo es sich nicht um Worte, sondern um Formen handelt, doch sicher grossen, bleibenden Werth. Dagegen dulde man kein Nachschreiben, höchstens ein einzelnes Notiren, oder vielmehr, man mache es unmöglich durch den Vortrag, selbst nicht immer das Anmerken des Namens der gezeichneten Form

und der Pflanze, von welcher sie stammt; sondern man mache diess öfter zu einer Aufgabe für's Haus, und nehme in der nächsten Stunde das Heft (oder besser die losen Blätter) einiger Schüler (worauf man jede Zeichnung numeriren liess) und gehe die Formen durch, indem man die von den Schülern dazu geschriebenen Namen abliest und die falschen corrigirt. Die übrigen können dann ihre Correcturen danach machen.

Die Anwendung der Lupe wird häufiger, und ist nicht mehr zu umgehen. Uebergeht man gleich noch manches minutiöse Kennzeichen, manche kleine Form, die übrigens interessant genug wäre, um in Betrachtung gezogen zu werden, so kann man, wo der Kreis weiter gezogen worden, und das in ihm befindliche genauer in's Auge gefasst werden soll, doch nicht mehr nur mit solchen Naturwesen und deren Theilen sich begnügen, welche mit freiem Auge vollkommen deutlich sichtbar sind. Ganz unentbehrlich wird sie beim Bestimmen, wenn man ihrer auch beim Erklären, wo Abbildungen oft aushelfen können, zuweilen noch entrathen kann. Es sollte darauf gesehen werden, dass eine möglich grösste Zahl der Schüler sie besitze, und den übrigen die Schule aushelfe. Hierüber ist schon früher gesprochen worden.

Wie im Untergymnasium und aus denselben Gründen wird das Beschreiben durch den Schüler fortgesetzt, aber die Anforderungen hierbei werden höher gestellt. Hat man ihm dort, wenigstens bei den ersten Versuchen, ziemlich unbedingt die Freiheit gelassen, ohne Rücksicht auf Charakteristik herauszuheben, was ihm eben auffiel, so muss diese Freiheit jetzt sehr beschränkt werden. Wenn man ihm auch noch gestattet, manches unwichtigere Kennzeichen mit in den Vordergrund zu stellen, und nicht begehrt, dass er schwer auffassbare Merkmale, weil sie wissenschaftlich wichtig sind, überall auffinde und mit gebührender Würdigung anführe, so muss doch darauf gesehen werden, dass er nicht lediglich nach den einfachsten, auffälligsten Merkmalen allein greife, wie z. B. nach Farbe und Grösse eines Thieres oder einer Blüte, An- oder Abwesenheit in's Auge fallender grosser Theile u. s. w., die oft bei aller ihrer Auffälligkeit nicht charakteristisch sind. Eben so muss auch der Ausdruck präciser und wissenschaftlicher, d. h. aus der Terminologie und nicht lediglich aus dem armen und schwankenden Vocabular des täglichen Lebens entlehnt sein.

Viel wichtiger und anregender als das Beschreiben, das, immer unvollkommen bleibend, zumeist nur die Stelle des Prüfens aus der Terminologie vertritt und zur Anregung der Aufmerksamkeit dient, ist das Bestimmen, d. h. das Erkennen eines Naturkörpers nach seiner Beschreibung. Sehr richtig bemerkt ein besonders im Fache der Naturgeschichte ausgezeichneter Schulmann, Rector Lüben, dass das schnelle Ersterben der Lust an Naturgeschichte bei den Schülern wohl meist darin seinen Grund hat, dass sie durch Lehrer und Buch nicht in den Stand gesetzt wurden, in und ausserhalb der Schule, mit ihrem Buche allein in der Hand für die ihnen aufstossenden Naturwesen Namen und Stellung im Systeme aufzufinden, sie zu bestimmen, indem ihnen dann zu dem historischen Theile, den sie in ihrem Gedächtnisse oder im Buche finden, der Gegenstand fehlt. Hierzu müssen die Schüler des Obergymnasiums durchaus befähigt werden. Auch diese Forderung wird viele unerhört bedünken. „Der Schüler soll ja kein Botaniker oder Zoologe werden", wird man sagen. Gewiss nicht! Abgesehen aber davon, dass er mit der Fertigkeit, ein paar hundert leicht kenntliche Pflanzen und Thiere zu bestimmen, noch lange kein Botaniker oder Zoologe genannt werden kann, so muss er doch nicht nur eine gewisse Zahl Naturkörper kennen, die ihm in der Schule gezeigt wurden — eine Kenntniss, die er übrigens mit jedem Bauernjungen theilt, und die noch kein bildendes Element bietet — sondern er muss noch mehr die ihm begegnenden wichtigeren Gegenstände zu erkennen verstehen, was der ununterrichtete Bauernjunge nicht vermag. Das erstere bildet den realen Erwerb, das zweite den formalen, der dem Schüler geboten wird. Der erstere hat für das Untergymnasium, sofern es seine Schüler in's Leben entlässt, eine grössere Wichtigkeit, der letztere für das Obergymnasium. Erklärt man diess für überflüssig, so ist nicht recht abzusehen, was man ihn eigentlich lehren wollte, ausser halbbegriffene Geschichtchen von Thieren und Pflanzen, und woher ihm die reale und formale Bildung durch die Naturgeschichte kommen soll. Ausbildung des sinnlichen Erkenntnissvermögens ist ein Hauptzweck des naturhistorischen Unterrichtes. Ohne Sinne gibt es keine Erfahrung, ohne Erfahrung keine Erkenntniss. Sie sind die unentbehrliche und sichere Grundlage für die höchsten Thätigkeiten des

Geistes. Aus den Anschauungen bildet sich der Schüler Beobachtungen, aus den Beobachtungen lernt er Schlüsse ziehen. Die Sinne müssen auf alle Weise geschärft, die Aufmerksamkeit, dieser Quell des Geisteslebens, durch jedes Mittel erregt werden. Hierzu ist das Bestimmen nebst dem Zeichnen das ausgiebigste. Dem Zeichnen sind aber durch allerhand Umstände, die nicht erst erörtert zu werden brauchen, weit engere Gränzen gezogen als dem Bestimmen. Ein blosses Zusehen bei einer Demonstration des Lehrers oder eines anderen Schülers, selbst das eigene Beschreiben veranlasst den Schüler aber beim besten Willen nicht zur grösstmöglichen Aufmerksamkeit, deren er fähig ist, noch weniger etwa die blosse Anforderung, einen Naturkörper recht genau zu betrachten. Diess thut nur (nebst dem Zeichnen) die Bemühung, einen Naturkörper zu bestimmen. Schon beim ersten Versuche lernt der Schüler einsehen, dass hierbei halbe Mühe verlorene Mühe ist, und dass, wenn er seinen Wunsch, den Gegenstand benannt zu haben, erfüllt sehen will, er alle seine Kräfte anstrengen, scharf wahrnehmen, genau vergleichen, nach allen Seiten seine Aufmerksamkeit wenden muss. Ein einziges Kennzeichen übersehen, und es ergibt sich kein, oder ein bald als falsch sich erweisendes Resultat, es fehlt die geistige Befriedigung, die er gewünscht und angestrebt. Ich behaupte geradezu, dass wenn ein Lehrer seine Schüler nicht zu einer gewissen Fertigkeit hierin bringt, seine Methode falsch gewesen, und der ganze Unterricht für beinahe nutzlos, der Zweck desselben als verfehlt zu betrachten sei. Es versteht sich von selbst, dass hier nur die Rede von leichter bestimmbaren Dingen ist, nicht von solchen, die allenfalls einem Naturhistoriker von Beruf gelegentlich einmal einige Schwierigkeit machen. Den Schüler zu dieser Fertigkeit zu bringen, ihn Freude an dieser Thätigkeit zu lehren, ist gar nicht schwer. Es ist ein ganz natürlicher und einfacher Trieb, der schon bei vielen Kindern im Untergymnasium hervortritt, in ihrem Buche wiederfinden zu wollen, was ihnen draussen im Freien in die Hände gekommen ist. So oft es ihnen gelingt, erregt es in ihnen das Gefühl der lebhaftesten Befriedigung, das sie zu neuen Versuchen anspornt. Bei dem erwachseneren und unterrichteteren Obergymnasiasten findet diess in noch höherem

Grade statt. Nur wenn sie im Anfange wegen unzweckmäfsiger Abfassung des Buches, oder weil man ihnen die Methode des Bestimmens nicht beigebracht, mehrere male scheitern, geben sie es auf. Diese sie zu lehren, ist leicht. Schon bei der Terminologie und Organographie, wo sie die Organe, ihre Formen und die Namen dafür kennen lernen, ergibt sich von selbst die Hinweisung auf die grössere oder geringere Wichtigkeit derselben. Nachdem man diese Disciplin absolvirt und einige Pflanzen oder Thiere nach dem natürlichen Systeme aneinandergereiht oder auch ohne System, nach ihrer leichten Kenntlichkeit ausgewählt, beschreibend und mit dem Buche vergleichend, durchgenommen hat, bringt man ihnen, als unentbehrliche Hilfsmittel zu diesem Zwecke, für die Pflanzen das Linné'sche System bei, und beginnt nun, im systematischen Durchgehen der wichtigeren Pflanzen, übrigens fortfahrend, nebenbei das Bestimmen. Diess hat den Vortheil, dass dem Schüler dabei manche Pflanze zur Bestimmung in die Hände kommt, die er bereits in der Schule gesehen, und von der er wenigstens noch einige Erinnerungen in seinem Gedächtnisse hat, was ihm die Sache sehr erleichtert, so wie andererseits manche schon bestimmte Pflanze nachher wieder im Vortrage vorkommt und dadurch alles von ihren übrigen Eigenschaften gesagte sich fest seinem Gedächtnisse einprägt. Vorher wiederholt man die in der Terminologie und Organographie gegebene Hinweisung auf die Wichtigkeit der einzelnen Organe und ihrer Formen summarisch und noch öfter beim einzelnen Falle, so dass bei jeder Betrachtung bald die Aufmerksamkeit halb unbewusst sich darauf hinlenkt. Dann beginnt man damit, dass man zuerst einige Thiere oder Pflanzen selbst bestimmt, während jeder Schüler ein Exemplar davon nebst seinem Buche in den Händen hat, hierauf lässt man einen und den anderen der Schüler es, einhelfend und corrigirend, selbst versuchen, und endlich, nachdem es damit leidlich geht, überlässt man ihn sich ganz, wobei man nur das erhaltene falsche Resultat berichtigt und ihm nachweist, wo und warum er fehl gegangen. Bei den Thieren, wo es kein so bequemes Hilfsmittel als das Linné'sche Sexualsystem gibt, fängt man mit dem Bestimmen etwas später an; indessen kann man es auch schon ziemlich zeitig betreiben, weil die thierischen Formen und Lebensäusserungen näher stehen und fasslicher sind, als die der Pflanzen.

Ein gewöhnlicher Fehler aller, besonders jugendlicher Anfänger ist es, auf die Species loszugehen, bevor sie der Familie und Gattung sicher sind, wo dann ihre Mühe natürlich oft fruchtlos bleibt. Obwohl nun allerdings zuweilen dieser Gang wirklich der leichtere ist, wenn nämlich der bestimmende wenigstens auf negative Weise sich ein Gebiet umgränzt hat, innerhalb dessen sich der vorliegende Naturkörper befinden muss, und die Species auffällige Kennzeichen hat, so müssen die Schüler doch durch das Beispiel und durch Worte ausdrücklich davor gewarnt werden. Wenn der Lehrer einigermafsen eine glückliche Methode einschlägt, so wird er bald die erfreulichsten Resultate in seiner Classe erleben, und einen kaum gehofften Eifer, so wie eine unerwartete Schärfe der Auffassung wahrnehmen, sobald den Schülern nur die ersten paar selbständigen Versuche gelungen sind.

Das erste und unentbehrlichste Hilfsmittel aber ist ein hierzu zweckmäfsig abgefasstes Schulbuch. Ich erkläre jedes Schulbuch für gänzlich unbrauchbar, in welchem nicht alle aufgenommenen wichtigeren einheimischen Naturkörper präcis, bündig, erschöpfend und verständlich beschrieben sind, so dass der Schüler damit so leicht und sicher, als überhaupt möglich, sie bestimmen kann — vorausgesetzt, dass er genügende terminologisch-organographische Kenntnisse sich erworben habe. Es ist insbesondere bei uns die seltsame Ansicht verbreitet, eine populäre oder Schulnaturgeschichte müsse eine amüsante Lectüre gewähren, sonst sei sie zu ihrem Zwecke untauglich. Ein seltsamer Mafsstab der Beurtheilung, nach welchem alle Schulgrammatiken, Lehrbücher der Arithmetik etc., herzlich schlecht sein müssten! In früherer Zeit waren solche Naturgeschichten allgemein Mode — auch der fast nur private Unterricht wurde in dieser Weise ertheilt. Beschreibungen und Eintheilungen fand man mitunter gar keine, immer aber sehr kurze, in der Meinung, ihre Langweiligkeit dadurch zu vermindern. Das einerseits trübselige, andererseits höchst komische Resultat solcher Lectüre und solchen Unterrichtes, dem man bei älteren Leuten noch mitunter begegnet, war, dass, wie ich einmal sah, einer die schönsten Geschichtchen von der Biene zu erzählen wusste, aber sie nicht kannte, sondern ganz unbefangen einen Zweiflügler, einen Helophilus dafür ansah, und dass daher von einer Schärfung der

Sinne und der Aufmerksamkeit, von einem Wecken der Beobachtungsgabe nicht im entferntesten die Rede war. Es erscheinen aber solche Bücher noch gegenwärtig, und sind bei uns hier und da verbreitet. Ich muss vor ihnen dringendst warnen. Beispielshalber will ich hier eines anführen, das bei uns ziemlich häufig ist, und in dem mehrere Partieen ganz gut sind (meiner Ansicht nach etwas zu ausführlich und hoch aufgefasst), die eigentliche Naturgeschichte aber vollkommen unbrauchbar ist. In der „Beschreibung" (?) der Pflanzen und Thiere findet man eine Charakteristik der Classe, Ordnung oder Familie, wie's eben kommt, oder auch bloss ihren Namen mit nichtssagenden Zusätzen, und dann eine Aufzählung, oder wie man's nennen soll, der wichtigsten in folgender Art (S. 491):

„Familie der Zapfenträger, *Coniferæ*. Die Zapfenträger oder Nadelhölzer sind eine im äusseren sehr wohl charakterisirte Familie (wodurch denn?), die als Bau-, Nutz- und Brennholz, so wie durch mannigfache Producte grossen Nutzen gewähren Zu letzteren gehören der Terpentin, das Terpentinöl, Kolophonium, das Fichtenharz, Pech, Theer u. a. m., die von verschiedenen Arten kommen. Am bekanntesten sind die Rothtanne oder Fichte (*Pinus abies*) [soll heissen *P. picea du Roi*], die Weisstanne (*P. Picea*) [soll heissen *P. abies du Roi*], die Lärche (*P. laryx*) [statt *Larix*; die *y* und *i* machen dem Hrn. Verf. überhaupt viel unüberwundene Schwierigkeiten]; die Kiefer (*P. sylvestris*) und die Arve (*P. ambra*) [richtig *Cembra*], deren wohlschmeckende Samen Zirhelnüsse genannt werden. Dem südlichen Europa angehörig ist die Pinie (*P. pinea*), deren essbare Samen Pignolen (deutsch geschrieben Piniolen) heissen. Auch die Ceder, die Cypresse, der Taxus und der Wachholder (*Juniperus*) gehören zu den Zapfenträgern."

„Ein nie fehlendes Kennzeichen dieser Familie sind die gedüpfelten, gestreckten Zellen, aus welchen das Holz derselben besteht."

Das einzige, wirklich angeführte Kennzeichen einer Familie in einem für Real- und Bürgerschulen und Gymnasien bestimmten Buche ist ein nur durch das Mikroskop wahrnehmbares!

„Oder S. 601: Sechste Ordnung: Hautflügler, Immen, *Hymenoptera*. Sie zeichnen sich durch vier häutige, mit wenig Adern durchzogene Flügel aus. Wir führen an die Schlupf- oder Schwanzwespen (*Ichneumon*), welche einen sogenannten Legestachel haben, mit dem sie Löcher in Insecten bohren und ihre Eier hineinlegen. Die daraus schlüpfenden Maden vertilgen daher eine Menge Insekten. Andere bohren auf ähnliche Weise in Pflanzentheile, und darunter ist die Gallwespe [so heisst die ganze Familie] (*Cynips quercus*) [eine *C. quercus* schlechtweg gibt es nicht, sondern stets mit einem Zusatze: *Q. folii, petioli, inferus etc.*) verstümmeln heisst nicht abkürzen] besonders wichtig, deren Stiche die Entstehung der sogenannten Galläpfel (so?) veranlassen, welche zu Dinte und schwarzer Farbe dienen. Die eigentlichen Wespen leben in grossen Gesellschaften beisammen und bauen sich mehr oder minder kunstreiche Wohnungen, in welche sie Nahrung für ihre Maden tragen,

die meistens in Thierstoffen, kleinen Insekten u. s. w. besteht. Solche sind: die gemeine Wespe und die Hornisse (*Vespa*), die Raupentödter, die Maurerwespe, die Holzwespe u a. m. Bei den ebenfalls hierher gehörigen Ameisen (*Formica*) finden wir neben den geflügelten Männchen und Weibchen die ungeflügelten Arbeiter (hier häufen sich Irrthümer und Flüchtigkeiten auf eine staunenswerthe Weise).» Weiter: «Siebente Ordnung: Zweiflügler, Mücken, *Diptera*. Hierher gehören die Schnacken (*Culex*) etc. [also nicht eine Sylbe über eine auch sonst nirgends charakterisirte Familie!].

Man entschuldige, wenn hier mitten drinn als scheinbar durchaus nicht her gehöriges Intermezzo ein Fragment einer detaillirten Recension eines Buches vorkommt — es war mir nicht sowohl um eine Beurtheilung gerade dieses Buches zu thun, als ich vielmehr es für nöthig hielt, an diesem die ganze Gattung solcher Bücher und eines sich daran anschmiegenden Unterrichtes zu charakterisiren und davor zu warnen. Was soll der Schüler mit diesen Namen, vereinzelt herausgegriffenen, vagen Merkmalen, Schlagworten über Lebensart, Nutzen etc., die oft noch irrthümlich oder unzugänglich sind? Wird er darnach je eine Wespe, eine Kiefer bestimmen und erkennen? — und wenn er sie von früher her kennt, wird er sich über ihre Eigenschaften belehren? — „Der Lehrer soll sie ihm zeigen, und ihm davon erzählen, was bemerkenswerth ist," werden die Autoren antworten. Gut — damit ist für die Schule gesorgt, aber was bleibt ihm für den häuslichen Gebrauch? Oder meint man, der Schüler soll sich alles für immer merken, was er einmal gesehen und gehört hat? Andere Bücher geben ganz ungenügende Beschreibungen, da heisst es z. B. „die Töpferwespe ist schwarz, fast ½ '' lang, und baut Nester aus Lehm," oder „der: Stechapfel ist ein grosses Kraut mit gezahnten Blättern und einer stacheligen Frucht," und in diesem Stile weiter. Noch andere geben statt der Beschreibung die Berufung auf eine Abbildung. Ist diese sehr gut, so mag das sonst noch angehen, da sie aber dann auch theuer ist, so bleibt sie der Mehrzahl der Schüler unzugänglich. Ist sie schlecht oder auch nur mittelmäſsig, so hilft das gar nichts, sondern bringt nur falsche Vorstellungen zuwege. Auch darf man einem Schüler eine Abbildung nie ohne Beschreibung vorlegen, da er sonst nicht veranlasst wird, die Kennzeichen einzeln und mit Bewusstsein zu betrachten, sondern sich mit einem oberflächlichen Totaleindrucke des Bildes begnügt. Beim bestimmen leisten allerdings selbst mittelmäſsige Abbildungen gute Hilfe, und

man mag sie nach Möglichkeit den Schülern dabei in die Hand geben; noch besser ist es jedoch, ihnen im Anfange und bei schwierigen Fällen Musterexemplare zum Vergleiche zugänglich zu machen.

Das Sammeln muss wie früher begünstigt, und weiter dazu angeleitet werden, versteht sich aber nicht ohne Bestimmen, sonst wird es zur unnützen, zeitraubenden Spielerei. Eben so müssen auch unter ähnlichen pädagogischen Rücksichten fleissig Excursionen gemacht werden. Sie sind in einigen Bezügen noch fruchtbringender, als im Untergymnasium, auch, wenn der Lehrer überhaupt seines Gegenstandes Herr ist, leichter und angenehmer für ihn.

Der Vortrag muss wie früher, hauptsächlich erotematisch oder dialogisch, und nicht akroamatisch sein. Hierfür gilt aus denselben Gründen dasselbe, was schon oben gesagt wurde.

Ueber Umfang und Inhalt desselben noch folgendes. Ueberall gibt man mehr Naturkörper als im Untergymnasium, fasst sich aber kürzer und präciser, auch im biologischen und technologischen Theile, während die Beschreibungen scharf präcis und erschöpfend sein müssen. Die Charaktere einer grösseren Abtheilung, — Classe, Ordnung, Familie — gebe man vorher nur mit einem odereinigen wenigen auffallenderen Kennzeichen, erst nachdem man die einzelnen her gehörigen Wesen durchgenommen, oder während man diess thut, entwickele man die genauere Charakteristik. Bei den Gattungen kann man es ähnlich machen. Die Linné'schen Gattungen dürften bei den Pflanzen meist genügen, nicht so bei den Thieren, namentlich nicht bei den niederen. Doch wäre es auch nicht räthlich, den weit getriebenen Spaltungen der neuesten Autoren zu folgen. Es würde, da die Zahl der vorzunehmenden Species doch nur eine mäfsige ist, fast jede Species ein Genus bilden, was nur verwirrend wirken kann. Ueberdiess sind viele der neueren Gattungen auf Kennzeichen begründet, welche einem Gymnasiasten unzugänglich sind. Von Ausländern wird wohl immer noch wenig, aber mehr aufgenommen als im Untergymnasium, theils um im Systeme nicht allzufühlbare Lücken zu lassen, theils um dem Schüler ein etwas reicheres und bunteres Gemälde des Organischen auf der Erde zu geben. Man suche dabei aber stets solche Repräsentanten aus, welche nebst dem rein

naturhistorischen Interesse noch ein anderweitiges haben. Die wissenschaftlichen lateinischen und griechischen Namen müssen streng gefordert werden. Es stünde übel um die sprachlichen Kenntnisse der Schüler, wenn ihnen diess eine schwierige Aufgabe sein sollte.

Bei den Säugethieren wird Fuss-, Zahn- und Skeletbau überhaupt genauer ins Auge gefasst. Gute Abbildungen sind oft besser, als die wollsackähnlichen Monstra oder ausgestopften Säugethiere, die man häufig findet *). Abbildungen von Skeletten helfen wenig, wenigstens nicht allein. Die Vögel zeigt man *in natura*, wo man sie irgend haben kann, und demonstrirt häufig Schnabel und Fussbildung, so wie bei den Fischen die Flossenbildung. Für diese, so wie für die Amphibien, an denen die Schuppen und Schilder der Hauptsache nach untersucht werden, wird man meist in Abbildungen verweisen müssen. Insecten müssen *in natura* vor die Augen des Schülers kommen, nur für die hier nach Möglichkeit auch vorzunehmenden Fresswerkzeuge, Fussbildung u. s. w., wird man oft seine Zuflucht zu Abbildungen oder Zeichnungen an der Tafel nehmen. Die ersten Stände werden häufiger angeführt und gezeigt, besonders wo sie praktisch wichtig sind. Bei den Arachniden und Crustaceen wird ähnlich verfahren, und es finden wohl auch mehrere kleine einheimische Formen Berücksichtigung. Die Annulaten können auch hier nicht viel in Anspruch nehmen. Die Land- und Süsswasserformen sind meist zu klein, die Meeresformen liegen fern. Aehnlich ist's mit den Endozoen. Von den Mollusken liefern einige Ordnungen sehr wenig oder nichts (Octopoda, Pteropoda, Heteropoda, Branchiopoda und Tunicata); einige, die Gasteropoden und Conchiferen verdienen jedoch nicht nur in mehreren einheimischen Land- und Süsswasserbewohnern, sondern auch, besonders in Küstenstädten, in Meeresformen genügende Beachtung. Die Gehäuse und Schalen werden genauer untersucht, das Thier kann nur wenig und im allgemeinen betrachtet werden. Einige wenige Repräsentanten der Echinodermen genügen, sie, so wie

*) Ganz ausgezeichnet ist das mir eben zugekommene „Thierreich in Bildern." I. Abthlg. Säugethiere von Prof. Dr. F. Krauss. Stuttgart, Schreiber & Schill. 1851. Ich werde es später besonders besprechen.

alles inländische und das meiste marine der vorigen Classe, sind leicht *in natura* zu haben. Von den Akalephen ist's mit Vorweisen von zwei oder drei Abbildungen (man kann so nichts anderes haben) genug. Mehr dagegen, wenn auch nur wenig, kann von den Polypen genommen werden. Unsere einheimische Hydra (die freilich nur durch eine gute Lupe oder in einer Abbildung besehen werden kann) dient als Darsteller der Thiere selbst, die Gehäuse (Polypenstöcke) sind in kleineren Stücken überall leicht aufzutreiben, und müssen, als Waare und als geognostisch wichtig, in einigen Arten gezeigt werden. Foraminiferen und Infusorien können nur unter dem Mikroskop oder einer scharfen Lupe besehen werden; man nimmt, ausser allenfalls bei den ersteren, seine Zuflucht meist zu Abbildungen. Obwohl man sich natürlich nicht im entferntesten auf Kenntniss einzelner Gattungen und Arten, und auf ihren Bau einlassen kann, so müssen sie doch als im Haushalte der Natur, trotz ihrer Kleinheit sehr wichtige Wesen vorkommen. Ueberall werden schon jetzt im Systeme die vorragendsten, verbreitetsten und auffälligsten vorweltlichen Formen angeführt. Diess kann nicht dem Grundrisse der Geographie in der achten Classe überlassen bleiben. Dort werden sie wohl wieder erwähnt und gezeigt, aber sie müssen als bekannte vor die Augen des Schülers treten, und diesem muss ihre Einordnung in's System und die sich daran knüpfenden Erinnerungen an jetzt lebende verwandte Formen geläufig sein.

Was man bei den Thieren von geschlechtlichen Verhältnissen durchaus nicht unauffälliger Weise übergehen kann, das bringe man in passenden, aber ja nicht zu gesuchten Ausdrücken mit ganz gleichgiltigen, unbefangenem Ernste in Ton und Miene vor, gerade als ob man irgend etwas ganz gleichgiltiges erzählte. Aengstlichkeit und Verlegenheit oder eine auffällige würdevolle und ernste Manier erregen die Aufmerksamkeit und verfehlen den Zweck, über derlei Capitel unvermerkt hinwegzuschlüpfen.

In der Botanik dehnt man sich ebenfalls mehr auf fremde Formen, auch auf die verbreitetsten Gartenpflanzen aus, versteht sich mit Mafs. Von Phytotomie und, so viel davon untrennbar ist, von Phytophysiologie wird nicht mehr vorgetragen als nöthig ist, um die Schüler mit einigen allgemeinen Begriffen für die Gegenwart zu orientiren und für die achte Classe vorzubereiten, der

das weitere vorbehalten bleibt. Das natürliche System muss nach meinen früher entwickelten Ansichten hier durchaus zur Grundlage genommen, das Linné'sche jedoch als nicht wohl zu entbehrendes Hilfsmittel zum Bestimmen ebenfalls, und zwar ziemlich bald, gründlich eingeübt werden. Mit der Kryptogamie hält es auch am Obergymnasium schwer. Man wird immer mit einer mehr empirischen Kenntniss einiger sehr verbreiteter und durch mittelbare oder unmittelbare Beziehung zum Menschen wichtiger Formen sich begnügen müssen, und diese ohne tiefer eingehende Untersuchung vorzeigen und erklären. Von Bestimmen, wie in mehreren Zweigen der Zoologie und in der Phanerogamie (mit allenfallsiger Ausnahme der Gramineen), wird hier schwerlich die Rede sein. Wenn der Schüler, hauptsächlich nach dem Habitus, der ihm hier besonders eingeprägt werden muss, die Classe erkennt, in die die Pflanze gehort, und nebst einigen wenigen Arten das allerwichtigste über den Bau im Kopfe hat, so ist diess genug und so ziemlich alles, was man verlangen und erreichen kann. Man mag sich daher bei manchen Classen auch begnügen, einige Repräsentanten unter Anführung der palpabelsten Kennzeichen, ohne Rücksicht auf Classification etc., dem Schüler mit der Beschreibung und Anführung sonstiger wissenswerther Angaben in die Hände zu geben, so z. B. bei Flechten, Algen. Eine besondere Berücksichtigung verdient nur eine mäfsige Zahl der verbreitetsten, namentlich in der Umgebung des Ortes gemeinsten essbaren und giftigen Pilze. Von den Farrenkräutern, Schachtelhalmen, Bärlappen, Moosen, Lebermoosen, Charen und Flechten ist weniges genug, die beiden ersten sind noch etwas zugänglicher.

Es gilt überall die alte Regel, dass es besser sei, weniges Wichtige gründlich den Schüler kennen zu lehren, als ihn mit einer unwichtigen Vielheit zu überhäufen und oberflächlich zu machen. So wenig es gerathen ist, den Schüler in ein Meer von Zweifeln zu stürzen, so wenig taugt es auch, überall orakelmäfsig aufzutreten und ihm die Lücken, Mängel und Unsicherheiten der Wissenschaft zu verdecken. Nie gebe man ihm für sicher, was zweifelhaft ist, für eine Thatsache, was eine Vermuthung, eine Hypothese ist. Er muss nicht nur über das unterrichtet werden, was wir wissen, sondern auch über das, was wir nicht wissen, er wird deshalb die Achtung vor der Wissenschaft nicht verlieren.

Von Mineralien können diejenigen vorkommen, welche auffällige Bestandtheile sehr verbreiteter Gesteinsarten sind, oder zur Gewinnung wichtiger Metalle und sonstiger Producte dienen. Es ist wohl ziemlich gleichgiltig, nach welchem Systeme man dabei verfährt, man wird auf dem Gymnasium mit keinem weit kommen, immer sind zu viele Vorkenntnisse, zu viel geübte Beobachtungsgabe und Experimentirfertigkeit nöthig. Man wird sich meist damit zufriedenstellen müssen, eine Partie Mineralien und Gesteine dem Schüler nach dem Totaleindruck einzuprägen, ohne jedoch zu unterlassen, ihn im allgemeinen mit den wissenschaftlichen Kennzeichen bekannt zu machen. Ueberhaupt stehen der Mineralogie im Gymnasialunterrichte viele Hindernisse entgegen, und ich hielte es, nicht etwa als ob ich sie, die in ihrer mathematischen Grundlage einen grossen Vorzug besitzt, geringer schätzte als die anderen Zweige der Naturgeschichte, für keinen sonderlichen Verlust, wenn sie auf dem Gymnasium als besonderer Gegenstand ganz wegfiele oder wenigstens auf ein Minimum reducirt würde. Der chemische Theil könnte durch eine geringe Erweiterung desselben Capitels in der Physik, der krystallographische in derselben Weise in der Stereometrie angebracht werden. Die Erfahrung wird bald lehren, dass sie bei der besten und zweckmäfsigsten Behandlung von Seite des Lehrers aus Ursachen, deren ich schon früher erwähnt habe, unter der Jugend wenig Anklang finden und auch die geistige Einwirkung nur in einem sehr geringen Mafse ausüben wird, die wir durch die Naturgeschichte überhaupt hervorzubringen suchen und mit den anderen Zweigen derselben auch hervorbringen. Es herrscht eine diametrale Verschiedenheit zwischen der organischen und anorganischen Naturlehre, zu deren Ausgleichung und Verschmelzung in neuerer Zeit mehrere Versuche in der Wissenschaft gemacht worden sind, die aber von keinem sonderlichen Erfolge begleitet waren, und selbst da, wo sie allenfalls gelängen, von keinem Einfluss in dem Gebiete des niederen Unterrichtes sein können. Schon die Nothwendigkeit, stets vom einfachsten und allgemeinsten auszugehen, also synthetisch zu verfahren, macht sie für unsere Zwecke wenig geeignet. Man wird bei ihr im wesentlichen nicht viel anders verfahren können, als im Untergymnasium, und als es bei so vielen erwachsenen Liebhabern der Fall ist, die am Ende meist auch wenig mehr besitzen, als

einige hundert (statt einiger Dutzend) nach dem Habitus eingeprägte Bilder von Mineralien. Wenn ich mit allen diesen Bedenken über die Mineralogie auch nicht gesagt haben will, dass man sie, die einmal überall in den niederen Unterricht aufgenommen ist, auf eine gröbliche und den Schülern auffällige Weise vernachlässigen dürfe, so kann ich doch nicht anders, als meine Ansicht, dass man sie in der Zeit bedeutend beschränken möge, wiederholt hier aussprechen und erklären, dass ich ein ganzes Semester mit drei wochentlichen Stunden Mineralogie bei zwei wochentlichen Stunden für Gliederthiere im Untergymnasium für viel zu viel halte, wie ich diess schon S. 439 gethan habe. Dagegen dürften wochentliche drei Stunden für die systematische Naturgeschichte in der fünften Classe gerade genügen, wenn der Lehrer mit Zeit und Gegenständen hauszuhalten weiss. „*Ne quid nimis*" ist eine Hauptsache, aber allzusparsam mit letzteren darf er auch nicht sein. Bloss an einzelnen Repräsentanten, Ordnungen und Familien erklären wollen, geht im niederen Unterrichte nicht, wenn auch selbst hier darauf hingewiesen ist, dass sie in der Betrachtung einigermafsen hervorgehoben werden müssen, dazu muss der lernende viel zu viel Generalisiren können. Drei Stunden sind indessen immer noch nicht viel, und es wäre wohl gut, strengstens darauf zu sehen, dass, wo und wie es nur irgend möglich ist, der Lehrer häufige Excursionen anstelle, um auf diesen zu ergänzen, was die knappe Zeit in der Schule ihn nicht geben lässt. Excursionen können eben so lehrreich, ja mitunter noch lehrreicher sein, als Schulstunden, und sind doch in mehreren Rücksichten durchaus nicht als solche zu betrachten.

Ich kann nicht unterlassen, zuletzt noch einen Wunsch zu äussern, der die Zerreissung des naturgeschichtlichen Unterrichtes betrifft, von der ich mir keine vortheilhaften Einwirkungen auf sein Gedeihen verspreche. Im ersten Jahre des Gymnasiums beginnt er und reicht bis inclusive zum 1. September des dritten Jahres, nach $1\frac{1}{2}$ Jahren, in der fünften Classe kehrt er wieder, und nach abermals zweijähriger Pause, in der achten Classe, folg der Schluss. Ich will nicht dafür einstehen, dass nur bei der Hälfte der Schüler nach jeder Pause Lust und erworbene Kenntnisse so rege und ausreichend sind, um, diese als festen Ausgangspunct, jene als bewegende Kraft betrachtend, ohne Bedenken darauf

fortbauen und allzuzahlreiche Wiederholungen vermeiden zu können. Ja, ich möchte fast glauben, man werde namentlich in der achten Classe verhältnissmäfsig geringe Resultate erreichen, indem dort trotz der in eine ungünstige Altersstufe fallenden zweijährigen Pause die Kenntniss der einzelnen Naturwesen durchaus als vorhanden betrachtet werden muss, um den Zusammenhang und die Gruppirung der Erscheinungen an ihnen von einem höheren, allgemeineren Standpuncte darzustellen. Es wäre für die Naturgeschichte oder besser für die durch sie zu erreichenden Zwecke ein grosser Gewinn, wenn man den Unterricht in ihr ununterbrochen ertheilen, oder wenigstens kürzere Pausen eintreten lassen könnte. Tadeln ist indess leichter als besser machen, vorschlagen bequemer als ausführen, und so muss ich denn minder glücklich als andere, unverholen gestehen, dass ich, mit den meisten Gegenständen des Gymnasialunterrichtes nicht genugsam vertraut, vorerst selbst die Verwirklichung dieses Wunsches nicht auszuführen wüsste, ohne wahrscheinlichst andere Uebelstände für andere Gegenstände hervorzurufen. Ich begnüge mich also einstweilen, diesen Vorschlag dringend der Aufmerksamkeit Berufener zu empfehlen.

Ich kann nicht schliessen, ohne auf die Ueberschrift dieser Zeilen hinzudeuten, wo ich sie „Andeutungen" genannt habe. Mehr wollte ich, mehr konnte ich in diesen Blättern nicht geben, in denen ich ohnehin einen bedeutenden Raum in Anspruch genommen habe. Ueberdiess kann man vernünftiger Weise nicht zu sehr in's Detail gehen und dadurch den Lehrer zu einer Lehrmaschine machen wollen. Methode ist ein Können, kein Wissen; das Wissen kann man lehren, das Können nicht. „Die beste Methode ist die Persönlichkeit des Lehrers," sagt Oken irgendwo. Damit ist aber nicht ausgesprochen, dass man über Methode gar nichts zu lesen brauche und dass man seine Persönlichkeit ohne weiteres nur ganz unbekümmert gehen lassen dürfe, um gut zu lehren. Ich glaube etwa nicht, dass durch die Lectüre dieser Zeilen sofort jemand zum guten Lehrer sich bilden werde, aber ich hoffe, dass man manchen brauchbaren Wink, manche Anregung darin finden dürfte. Wer meine Ansichten nicht theilt, der prüfe sie durch den Versuch oder widerlege sie — dessen ist ja alles werth, was nicht von vorn herein als barer Unsinn sich heraus-

stellt. Eine Controverse darüber wäre das erste unmittelbare vortheilhafte Resultat dieses Aufsatzes. — Ueber den ganz neuen und schwierigen Unterricht in der achten Classe behalte ich mir vor ein andermal zu sprechen.

Olmütz, im Juni 1851.

M. Dr. H. M. Schmidt.

Ueber die philosophische Propädeutik als Unterrichtsgegenstand an Gymnasien.

Die Frage, ob philosophische Propädeutik den Gymnasien als selbständiger Unterrichtszweig zugewiesen werden solle, oder nicht, behandelt man seit längerer Zeit als eine offene. Die philosophische Propädeutik, behaupten die Gegner, will entweder schon wirkliche Philosophie lehren, dann aber gehört sie noch nicht auf's Gymnasium: denn Philosophie ist offenbar Sache der Universität, oder sie will auf die Philosophie bloss vorbereiten, das aber thut ohnehin aller Gymnasialunterricht; im ersten Falle ist sie ein unzeitiger, im zweiten Fall ein überflüssiger Unterrichtsgegenstand. Die Anhänger wussten wohl die logischen Mängel dieses Dilemma's herauszufinden. Denn der Einwurf, als wolle die philosophische Propädeutik schon wirkliche Philosophie lehren, ist selbst ein überflüssiger, indem dieser Unterrichtszweig ausdrücklich eine „Vorbereitung" genannt wird; die Behauptung aber, dass ja aller Gymnasialunterricht auf die Philosophie vorbereite, ist zwar im ganzen richtig, schliesst jedoch nicht aus, dass die philosophische Propädeutik nicht auch es thun solle, ja sie erfordert es vielmehr. In der That gibt es in der Philosophie, namentlich in der Logik und Psychologie, Partieen, deren Kenntniss überhaupt schon der üblichen technischen Ausdrücke wegen keinem Gebildeten, um so weniger demjenigen nachgesehen werden kann, der einen abgeschlossenen Bildungsprocess, wie Gymnasien ihn zu geben berufen sind, durchgemacht hat, mag dieser seine Kenntnisse an der Universität weiter fördern wollen oder nicht.

Im ganzen haben die Gegner gegen diesen Unterrichtszweig so viele schwankende Bedenklichkeiten vorgebracht, dass sie durch ihr Zuvielbeweisen nur sich selbst widerlegt zu haben schei-

nen, wie namentlich Biedermann*). Denn wären alle Bedenklichkeiten haltbar, die er gegen die Einführung dieses Unterrichtes in die letzte Gymnasialclasse, wo meistens zwanzigjährige Jünglinge sitzen, vorgebracht hat, so käme dieser auch im Jahre darauf, nämlich an der Universität, noch viel zu frühe, und es wäre überhaupt nicht abzusehen, wann er eigentlich zu beginnen hätte. Ich glaube, man sollte in Betreff dieses Unterrichtes bereits von dem ob auf das wie gekommen sein.

Ueberdiess mag bemerkt werden, dass Gegner und Anhänger bei ihren Differenzen die gleiche Voraussetzung machen, alle Gymnasialschüler werden Zeit und Lust gewinnen, die philosophischen Disciplinen, ohne welche eine durchgreifende Bildung, wie beiderseits zugegeben wird, kaum denkbar ist, an der Universität gehörig zu betreiben, eine Voraussetzung, die selbst in Deutschland, wo die Wissenschaft der Philosophie doch vorzugsweise cultivirt worden, eine starke zu sein scheint; anders ist es in Oesterreich, wo das Interesse für Philosophie noch nicht so allseitig empfunden wird; zu dem kommt noch, dass hier und dort die Philosophie durch den herrschenden Zeitgeist in eine Art von Misscredit gekommen ist, so dass man sich, freilich zum Nachtheile der wahren Wissenschaft und Bildung, einer regen Theilnahme von Seite der Universitätshörer kaum wird versichern können. Es muss sonach schon am Gymnasium in dieser Beziehung vorgesorgt und dem eigentlichen Studium der Philosophie, so wie dem wahren Interesse für dieselbe, pädagogisch vorgearbeitet werden.

Was zunächst die Stundenzahl anbelangt, die diesem Unterrichte zu widmen wäre, so stellt sich die im Organisationsentwurfe vorgeschriebene, meines Erachtens, wohl als eine geringe dar. In Oesterreich wurde an den früheren philosophischen Lehranstalten, die allerdings eine Ergänzung der damaligen Gymnasien waren (in der jetzigen siebenten und achten Gymnasialclasse) acht Stunden in der Woche Philosophie gelehrt; der Sprung von acht bis auf zwei herab, dürfte denn doch etwas stark sein. Ich glaube zwar, dass anthropologische Studien, insbesondere die philosophische Vorbereitung, mehr Unterrichtsstunden am Gymnasium in

*) Pädagogische Revue V. S. 374.

Anspruch nehmen sollten, als der Organisationsentwurf gegenwärtig es vorschreibt; indess, um von dem positiven nicht zu weit mich zu entfernen, lege ich der nachfolgenden Skizze drei wochentliche Unterrichtsstunden zu Grunde, welche Stundenzahl der Organisationsentwurf selbst für die philosophische Propädeutik unter Umständen in Aussicht stellt. (Beantragen doch selbst zwei gemäfsigte Anhänger dieses Unterrichtes, Deinhardt und Niese, vier Stunden wochentlich in den zwei letzten Jahrgängen, in jedem je zwei Stunden.)

Denn dass man bei einem zweistündlichen wochentlichen Unterrichte im Gymnasium (wo nicht bloss vorgetragen, sondern auch geprüft, oder vielmehr prüfend vorgetragen werden soll, also wo nothwendig eine mitunter selbst unbedeutende Partie von verschiedenen Seiten zu beleuchten, von den Schülern selbst zu suchen und zu finden sein wird), namentlich in einer etwas zahlreicheren Classe, wofern allseitiges Interesse und anhaltende Spannung während des Unterrichtes erregt werden soll, kaum erkleckliches wird leisten können, ist zu vermuthen. Und es ist der besondere Zweck dieses Artikels, wo möglich zu zeigen, dass die Vermehrung dieser Unterrichtsstunden in Anbetracht der Wichtigkeit und der Fülle des Stoffes, wenigstens um eine, äusserst erwünscht sei, und zugleich einen Versuch zu liefern, wie überhaupt dieser Unterricht einzurichten wäre, und welche pädagogische Bedeutung er für Gymnasien habe. Die in dem Organisationsentwurfe der österreichischen Gymnasien enthaltenen Winke und Andeutungen waren dabei im ganzen leitend und mafsgebend.

Vorerst wäre die Einleitung in die Philosophie zu geben, die, mit einer allgemeinen Betrachtung über das Wesen der Wissenschaft und den Zusammenhang der einzelnen Wissenschaften insbesondere beiläufig beginnend, in analytischer Weise den Beweis zu liefern hätte, dass sämmtliche Wissenschaften eine sie ergänzende und abschliessende Wissenschaft nöthig haben, mittels deren erst sie zu einem organischen Ganzen sich zu gestalten vermögen. Dann dürften Andeutungen metaphysischer und ethischer Probleme, als der Veränderung und des Werdens, der Zeit und des Raumes, der Kraft und des Vermögens, der Freiheit und der Nothwendigkeit u. s. w., vorkommen, nicht etwa deshalb, um jetzt schon eine wissenschaft-

liche Lösung derselben versuchen zu wollen, sondern um dem Anfänger beiläufig zu zeigen, dass die übrigen Wissenschaften allerdings Partieen unberührt lassen, die einer wissenschaftlichen Bearbeitung mit Nothwendigkeit entgegensehen; dass es in der ethischen, wie in der kosmischen Welt Probleme gibt, die, wofern sie befriedigend, wie sie müssen, gelöst werden sollen, mit einem planmäfsig geordneten Denken, ähnlich den mathematischen Problemen, in Angriff zu nehmen sind, mit einem Worte, dass es in der Philosophie zu denken gibt; dabei wird natürlich die mittels solcher Andeutungen von wissenschaftlichen Untersuchungen ermöglichte Beweglichkeit des geregelten Gedankens und die Eröffnung einer ermuthigenden Fernsicht zum selbständigen philosophischen Suchen nicht ohne Bedeutung für den Anfänger sein. Hierbei wird niemand der Skepsis es verwehren können, sich geltend zu machen; sie hat schon bei dem nur einigermafsen geweckten Anfänger, der bereits durch eine Reihe von Jahren wissenschaftliche Bildung genossen hat, sich geltend gemacht. Die verschiedenen wissenschaftlichen und selbst religiösen Richtungen haben den festen Boden seiner kindlichen Ueberzeugung vorläufig gelockert, er wird von Zweifeln, die eine Lösung erheischen, umlagert und gedrückt; wer kann dem Anfänger es verargen, wenn der fremde Zweifel ihm zum eigenen, wenn er selbst zum Skeptiker wird. Und einen solchen Anfänger braucht gerade die Philosophie. Die Skepsis soll nur in allen ihren Formen auftreten, bei zweckmäfsiger Behandlung kann sie nur nützen; wenn nämlich klar und schlagend gezeigt wird, wie sie selbst mit inneren Widersprüchen behaftet ist, an denen sie stirbt, sterben muss, sobald ein scharfes, geregeltes Denken derselben Herr wird; wenn ferner dem Anfänger gezeigt wird, dass es nichts hilft, die früher angedeuteten Probleme etwa ignoriren zu wollen, da sie in tausend anderen Gestalten immer wieder zurückkehren, dass es nichts hilft, den Zweifel umgehen zu wollen, wo nur der Durchgang durch denselben frommt; wenn endlich gezeigt wird, wie die skeptische Anschauungsweise selbst eine unabweisbare Wahrheit in sich birgt, die eine unendliche Menge ähnlicher Wahrheiten hervorbringen kann und muss (s. Bolzano's Wissenschaftslehre, 1. Thl.). Der Schreiber dieses hat bereits selbst es erfahren, wie äusserst anregend eine solche Behandlungs-

weise der Skepsis wirkt, wie sie Entschlüsse für das künftige Studium der Philosophie kräftigt, wie sie somit selbst die beste Vorbereitung für dasselbe wird.

Ist nun ein solcher Gedankenprocess durchgemacht, und die Wissenschaft der Philosophie in ihrer Nothwendigkeit gleichsam als das höchste des menschlichen Wissens, freilich noch in verhüllten Umrissen hingestellt worden, dann kommt der Begriff dessen, was eben Philosophie ist, recht erwünscht nach. Streng genommen ist er im vorangegangenen auf analytischem Wege bereits vorbereitet und in der Hauptsache gewonnen worden; er soll nur noch in festere Umrisse gefasst und ebenfalls historisch beleuchtet werden. — Die gewöhliche Eintheilung der Philosophie, ihr Werth und ihre Methode, die Erfordernisse und Voraussetzungen ihres Studiums im allgemeinen und ihrer einzelnen Theile insbesondere, einiges ebenfalls über das Verhältniss der einzelnen philosophischen Disciplinen möge erörtert werden. Zuletzt wird ein besonderer Accent darauf gelegt werden müssen, dass die philosophische Propädeutik selbst noch keine Philosophie ist, sondern auf dieselbe bloss vorbereitet dadurch, dass sie ein lebhaftes Interesse für dieselbe zu wecken sich bemüht, diess jedoch möge nicht bloss gesagt, sondern auch in ganzer Strenge durchgeführt werden.

Zu der philosophischen Propädeutik gehört nebst der allgemeinen Einleitung in die Philosophie insbesondere die empirische Psychologie und die Logik. Die empirische Psychologie beginne mit dem leiblichen Menschen. Indem sie von den durchwegs sinnesfälligen organischen Gebilden desselben ausgeht und immer tiefer in die rein geistigen Gebilde sich versenkt, den Weg der Erfahrung jedoch nie verlassend, gelangt sie zu dem, was man beim Menschen im allgemeinen Intelligenz nennt, das will sagen, zu der Einsicht in die Gesetzmäſsigkeit des Denkens überhaupt, und diese Gesetzmäſsigkeit ist dann der Gegenstand der Logik. Insofern die philosophische Propädeutik auch diese übersichtlich darzustellen hat, gelangt sie endlich zu der Theorie des wissenschaftlichen Schaffens selbst, und wird zu einer Wissenschaftslehre, wodurch sich nicht bloss die Logik, sondern auch die ganze Propädeutik als ein Ganzes darstellt und abschliesst, dahin zurückkehrend, woher ausgegangen worden, nämlich zu der

Betrachtung der allgemeinen Wissenschaft, ihrer Eintheilungen und ihrer Methoden. Von da aus führt dann der gerade Weg zur Philosophie selbst.

Nimmt man auf die Zeit, in der die philosophische Propädeutik gelehrt werden soll, Rücksicht, so dürften, wenn man einen dreistündlichen wochentlichen Unterricht und eine nicht eben gefüllte Classe voraussetzt, 2 bis 3 Monate für die eigentliche Einleitung, 4 bis 5 Monate für die empirische Psychologie, und 3 Monate für die übersichtliche Darstellung der Logik ausreichen.

Bevor ich einiges über die empirische Psychologie vom wissenschaftlichen Standpuncte zu sagen versuche, will ich den pädagogischen Einfluss der philosophischen Propädeutik etwas näher in's Auge fassen, und diess zwar um so mehr, als gerade die erziehende Kraft bei einer Schuldisciplin das vorwiegende zu sein hat.

Der Gymnasialschüler der letzten Classe, der im Untergymnasium mit vorzugsweise empirischer Aneignung verschiedenartiger Kenntnisse beschäftigt worden war, und nun bereits in's vierte Jahr angeleitet wird, wissenschaftliche Elemente in bestimmterem Zusammenhange aufzunehmen, hat gewiss schon das Bedürfniss einer geordneten Uebersicht der bis dahin erworbenen Masse des Wissens empfunden. Die philosophische Propädeutik, gleichsam mit einer Revue der Wissenschaften beginnend, kommt diesem Bedürfnisse gleich von vorn entgegen, ohne den Anfänger durch Fremdartigkeit des Stoffes sogleich abzuschrecken, da sie vielmehr sich bemüht, in bekannte Kreise ihn einzuführen. Der Schüler wird zu dem, wozu er gelangen soll, unvermerkt geführt, nämlich zu dem Begriffe der Philosophie, als einer nothwendigen Ergänzung aller übrigen Wissenschaften, als des innersten Kreises derselben. Der Gymnasialschüler der letzten Classe ist ferner nahe daran, auf die Universität überzutreten, an der er die Wissenschaften seiner Wahl betreiben soll; es kann sonach für ihn nur anregend sein, jetzt schon einen beiläufigen Ueberblick des Zusammenhanges der verschiedenen Wissenschaften zu erlangen. Zugleich wird der bei der Jugend so nothwendige Sinn für Bescheidenheit dadurch geweckt und genährt, dass die philosophische Propädeutik gleich vom Anfang einige der schwierigsten Probleme der Metaphysik nicht etwa erörtert, sondern andeutet. Die angeregte Ah-

nung von der Schwierigkeit und Gewichtigkeit ihrer Lösung für unser intellectuelles und moralisches Leben möge den Anfänger abschrecken von dem gewöhnlichen Fehler eines allzuraschen Absprechens über Sachen, die doch nur dem geübten, gereiften Denken sich aufschliessen, und ihm die Aufgabe und wissenschaftliche Bedeutung der Philosophie beiläufig bezeichnen. Auch möge man nicht unterlassen, auf die Nothwendigkeit des religiösen Glaubens, als endlichen Haltpunctes des menschlichen Wissens im allgemeinen, hinzuweisen, aber nicht des blinden, sondern des durch erkannte Unzulänglichkeit des Wissens zur Befriedigung aller menschlichen Bedürfnisse sich als nothwendig darstellenden, geläuterten Glaubens, so wie dass überhaupt, besonders für die Religiosität keine Gefahr eines Irregehens in dieser oder jener Richtung herbeigeführt, vielmehr ein fester Boden für kräftige Ueberzeugungen des praktischen Lebens vorbereitet und gewonnen werde. — Der Begriff der Philosophie, ihre Aufgabe und ihre Erfordernisse, und was sonst noch in der Einleitung vorkommt, wird diesen Sinn für Bescheidenheit und Zurückhaltung in allzuraschem Aburtheilen weiter kräftigen, jene geläuterte Glaubensfähigkeit fördern, zugleich aber auch dem künftigen Studium der Philosophie den festen Halt und die nöthige Richtung geben. Die Philosophie hat das Unglück, wenn man es so nennen will, dass, weil jedermann, der nur beläufig sie angesehen hat, zum mitsprechen sich berufen fühlt, eine Menge von falschen, destructiven Philosophemen entstanden ist, während doch eben nur ausgezeichnete Geister die wahre Philosophie weiter fördern, nur von Ernst und Wahrheitsliebe durchdrungene, geläuterte Talente in ihre Forschungen einzugehen im Stande sind. Diess mag auch die Ursache sein, warum die Philosophie in der Neuzeit in eine Art von Misscredit gekommen ist. Wenn demnach in der philosophischen Propädeutik bloss der Begriff der eigentlichen Philosophie und ihre Stellung inmitten der übrigen Wissenschaften erörtert, wenn auf dieselbe überall nur hingewiesen, gleichsam der Ton zu ihr angeschlagen, wenn auf dieselbe pädagogisch vorbereitet wird, so steht zu hoffen, dass die nöthige Schonung und Zartheit des Gedankens gegenüber dieser eben so häufig verkannten, als zu einer vollendeten Bildung nothwendigen Wissenschaft bei den Anfängern allmählich erstarken wird, und dass

diese künftig auf der Universität gerne und mit demjenigen Ernste und derjenigen Entschiedenheit der Gesinnung sich derselben nähern werden, die eine so schwierige Wissenschaft erfordert, wofern sie überhaupt zu Resultaten führen soll. Die empirische Psychologie, vom pädagogischen Standpuncte aufgefasst, bildet den Ausgangspunct der menschlichen Wissenschaft im allgemeinen. Denn der Mensch ist für sich selbst wohl der erste und wichtigste Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung, daran schliesst sich die Betrachtung seiner Verhältnisse zu der Natur überhaupt und zu den Geschöpfen seinesgleichen an, darauf folgt die Betrachtung unseres Planeten und seiner Gebilde und des ganzen Weltalls, insofern dem Menschen gegeben ist, das Ganze in seinen Theilen aufzufassen. Auf diesem organischen, weil natürlichen Wege, gelangt man endlich zu der erhabensten Idee, zu dem edelsten Inhalte unseres Lebens, zu der Idee Gottes. Die erkannte Zwekmäfsigkeit in dem Weltall weist auf einen entsprechenden Zwecksetzer hin, und die Kenntniss des Zweckbegriffes im Leben des Menschen und der Natur, die beide an bestimmte Gesetze gebunden sind, denen die letztere unbedingt folgt, ist eben das Endresultat jeder Wissenschaft, und die empirische Psychologie (oder vielmehr psychische Anthropologie), weil mit dem Menschen selbst anfangend, ist sonach der Schlüssel dazu.

Daraus geht hervor, welche wichtige pädagogische Stellung die empirische Psychologie und die Logik (diese als Fortsetzung jener aufgefasst) gerade auf der Scheide zwischen Gymnasium und Universität einnimmt. Der junge Mensch, der bereits das achte Jahr mit der Aneignung verschiedenartiger Wissenschaften und Kunstfertigkeiten beschäftigt ist, soll in der Wissenschaft von der Entwickelung seines eigenen leiblichen und geistigen Organismus den ersten Anlass und Anhaltspunct gewinnen, das bis dahin erlernte und theilweise wohl mechanisch aufgenommene zu sichten, zu ordnen und zu einem leicht überschaulichen, harmonischen Ganzen zu gestalten, damit sein inneres Leben eine bestimmte Gestalt annehme, mit einem reichen, gehörig gegliederten, auf das Höchste, auf Gott, gerichteten wissenschaftlichen Inhalt angefüllt werde, und er, auf der Bahn durch das praktische Leben, von dessen alltäglichen Beschäftigungen und Bedürfnissen gedrückt, in denselben sein besseres Ich nicht verliere, vielmehr gerade durch

diese veranlasst, immer wieder zu dem Höheren, zu der Wissenschaft zurückkehre und sein inneres Auge von dem wahren Lebensbegriffe nie abwende. Soll diess jedoch die philosophische Propädeutik zunächst in ihrer psychologischen Abtheilung wirksam veranlassen, so kann sie nicht als eine von den übrigen Wissenschaften, namentlich von der Naturwissenschaft, getrennte Disciplin behandelt werden, vielmehr muss sie mit dieser Hand in Hand gehen.

Es unterliegt keinem Zweifel, dass die Psychologie zu den schwierigsten philosophischen Disciplinen gehört, weshalb sie denn auch in den verschiedenen philosophischen Systemen eine ihrer schwächsten Partieen bildet. In der neueren Zeit ist eine ganze philosophische Richtung (Hegel), weil sie von der naturwissenschaftlichen Methode zu weit sich entfernte, gerade an dieser Seite angegriffen und total geschlagen worden. Ein um so grösserer Fehlgriff wäre es, wollte man in der empirischen Psychologie von dem Begriffe der Seele, oder von dem des Ich ausgehen, etwa aus Rücksicht für die Einheit der Wissenschaft, oder von einem unbestimmten „Streben," von dem „Uebersinnlichen," von anderen noch unbestimmteren „Vermögen" der Seele, da doch nur bestimmte Vorstellungen in ihrer Einzelnheit vorliegen. Aber in einem Schulbuche der empirischen Psychologie darf man auch von diesen nicht ausgehen, sondern man muss noch weiter ausholen, falls die früher angegebene pädagogische Bedeutung dieses Unterrichtes erzielt werden soll. Man fange mit dem niedrigsten, was im Menschen ist, mit dem Mineral an. Aermlich und nicht eben ausgibig wird die Betrachtung des Menschen auf dieser niedrigsten Naturstufe sein, auf der er gleich den übrigen Körpern physikalischen Gesetzen folgt, doch dürfte hier die Bestimmung des Begriffes vom Organischen und der Versuch einer Auffassungsweise der Natur als eines sich ewig entwickelnden Gesammtorganismus, so wie die Andeutung der Richtung der darauf folgenden Untersuchungen, nicht ohne Interesse sein. Reicher wird die Entfaltung auf der Stufe des Pflanzlichen im Menschen sich darstellen; freilich werden hier, wie auch in der vorangegangenen Abtheilung, bloss Andeutungen vorkommen dürfen. Nach den vegetabilischen Organen im Menschen treten die animalischen auf, und das Thier wird den Menschen auf eine längere

Strecke begleiten können, als es bei dem Mineral und der Pflanze der Fall war. Bestimmte Gruppen von animalischen Organen, die wir Sinneswerkzeuge nennen, führen dann gerade zu den Sinnesvorstellungen, also dazu, womit die Psychologie eigentlich zu beginnen pflegt. Natürlich bleibt das Thier auch von diesem Stadium der Untersuchung nicht völlig ausgeschlossen, und häufig wird Gelegenheit sich darbieten zu vergleichenden Bemerkungen der menschlichen Psyche mit der thierischen.

Schwierig ist nun die Frage, wie das eigentliche Seelenleben erfahrungsmäfsig darzustellen wäre, da bei solchen Untersuchungen Messer, Wage, Mikroskop u. dergl., ihre Bedeutung verlieren? Dennoch muss die Psychologie überhaupt und die empirische insbesondere den Naturwissenschaften angepasst werden, wofern sie ihre Aufgabe lösen soll. Diess fühlten auch Männer, die in neuerer Zeit mit dieser Wissenschaft vorzugsweise sich beschäftigten, gar wohl, und allgemein macht sich in der Psychologie das Streben geltend, von der veralteten Vermögenstheorie, durch welche die Seelenthätigkeiten in ihrer Ursprünglichkeit verhüllt und ihre genügende Erklärung unmöglich gemacht wurde, gänzlich abzugehen, und der naturwissenschaftlichen Methode so viel als möglich sich anzunähern. Es war Herbart vorbehalten, den für die Psychologie äusserst wichtigen reformatorischen Gedanken auszusprechen, dass Vorstellungen unter Umständen Kräfte werden, und in dieses Kräftespiel der Vorstellungen die ganze Wucht der Mathematik hineinzubringen. Wie richtig diese Annahme ist, beweist unter anderem der Umstand, dass anfängliche Gegner derselben nun selbst sie adoptirt haben, und dass überhaupt niemand, der es unternimmt, über Psychologie zu schreiben, von der Herbart'schen Anschauungsweise ungestraft Umgang nehmen darf. Und wie befruchtend dieselbe für erfahrungsmäfsige Darstellung und Erklärung der psychischen Phänomene unter Umständen werden können, haben bereits Drobisch, Beneke und neuestens Waitz gezeigt, welch letzterer, auf Herbart fussend, die Psychologie geradezu als Naturwissenschaft behandelt.

Die philosophische Propädeutik wird in ihrer psychologischen Abtheilung kaum mit Vortheil der Herbart'schen Anschauungsweise sich entschlagen können, ja sie kann es, vorausgesetzt, dass sie auf Philosophie, wie sie eben ist, vorbereiten soll, durchwegs

nicht. Nur kommt es freilich darauf an, wie viel von diesem Material in dieselbe aufzunehmen sei, wie viel davon die pädagogische Richtung der Propädeutik überhaupt verträgt. Meines Bedünkens dürfte weder Herbart's kleine Schrift „Lehrbuch der Psychologie," um so weniger dessen „Einleitung in die Philosophie," noch irgend eine von seinen Anhängern (und Gegnern) gelieferte Bearbeitung hier auf dem durchwegs empirischen und dazu noch pädagogischen Standpuncte mafsgebend sein. Ich glaube vielmehr, man dürfe in Anbetracht der kurzen Zeit, die der philosophischen Propädeutik an den österreichischen Gymnasien eingeräumt ist, so wie in Anbetracht des in dem ministeriellen Organisationsentwurfe vorgezeichneten Planes, bloss den Grundgedanken der Herbart'schen Psychologie, mit Ausschluss der mathematischen Begründung, hier benützen und nur die wichtigsten Resultate seiner Forschungen und der seiner Anhänger, wo möglich durch praktische Beispiele erläutert, geben. Allerdings hätte diese Behandlungsweise erst da einzutreten, wo die philosophische Propädeutik dazu kommt, die rein geistigen Gebilde im Menschen und entsprechend im Thiere zu erklären, also bei der Erklärung der Wechselwirkung der Vorstellungen im allgemeinen, der Reproduction der Gefühle und Begierden, der Denkthätigkeit, des Wollens und der Selbstbestimmung. Bei der Erklärung des Denkens, als eines psychischen Geschehens, wird der allmähliche Uebergang zur Logik angebahnt, damit diese sodann organisch an die Psychologie selbst sich anschliessen könne.

Wie bei der philosophischen Propädeutik im allgemeinen, so kommt ganz besonders in ihrer Abtheilung, der Logik, alles darauf an, wie das vorhandene Materiale zum zweckmäfsigen Schulgebrauche dargestellt und übersichtlich angeordnet wird. Jedes Ablenken von den gangbarsten, bereits von Aristoteles angegebenen, Gedankenformen in untergeordnete, wenn auch genug interessante Partieen verbietet schon die Kürze der diesem Unterrichtszweige gewidmeten Zeit; etwas ausführlicher dürfte jedoch die Theorie der Definition, der logischen Eintheilung, des Beweises, der wissenschaftlichen Methode und anderen für die Wissenschaften unmittelbar nöthigen Apparates vorgenommen werden. Die Lehre von der wissenschaftlichen Anordnung der

Erkenntnisse, so wie auch ein bündiger Ueberblick der Eintheilung sämmtlicher Wissenschaften hätte sofort die Logik und mithin die ganze Propädeutik, wie schon früher bemerkt worden, zu schliessen.

Diess sind einige beiläufige Gedanken, wie sie bei der Abfassung einer „philosophischen Propädeutik" *), die mit dem Anfange des nächsten Schuljahres in der Buchhandlung von Carl André zu Prag erscheinen wird, mich geleitet haben. Vorausgesetzt auch, sie wären in der Hauptsache richtig, so bleibt es doch immer in Frage gestellt, ob ich bei Ausführung derselben in dem Schulbuche selbst dem mir vorschwebenden Ziele bedeutend mich genähert habe. Diess mögen seiner Zeit Kenner beurtheilen.

Prag, im Mai 1851.

Franz Čupr.

---

*) Die Redaction verspart sich auf das Erscheinen dieses Buches die nähere Beleuchtung einiger von dem Hrn. Verf. hier ausgesprochener Ansichten, denen sie nicht unbedingt beistimmen kann, da diese in dem angekündigten Werke ohne Zweifel in weiterer Ausführung wiederkehren dürften.

A. d. R.

Zweite Abtheilung.

Literarische Anzeigen.

Handbuch der griechischen Antiquitäten von Dr. E. F. Bojesen, Lector der griechischen Sprache und Literatur an der Soro-Akademie. Zum Gebrauche für Gymnasien und Schulen aus dem Dänischen übersetzt von J. Hoffa, Dr. d. Ph. und Privatdoc. a. d. Univ. zu Marburg. Giessen, G. F. Heyer's Verlag. 1843. XVIII und 148 S. 8. — 16 Ggr. = 1 fl. 20 kr. C.M.

Handbuch der römischen Antiquitäten nebst einer kurzen römischen Literaturgeschichte von Dr. E. F. Bojesen. Zum Gebrauche u. s. w. übersetzt von J. Hoffa. Zweite verb. Aufl. Frankfurt a. M., G. F. Heyer's Verlag. 1849. XVI und 163 S. 8. — 16 Ggr. = 1 fl. 20 kr. C.M.

Handbücher im gewöhnlichen Sinne des Wortes sind die genannten Schriftchen nicht, wie gleich der geringe Umfang beider zeigt; es sind kurzgefasste Umrisse oder Compendien, aber gerade in dieser Gestalt verdienen sie unsere Beachtung in vollem Maſse. Ist es doch eine eigenthümliche Erscheinung, dass, während seit F. A. Wolf die erfreuliche Wiederbelebung der classischen Alterthumsstudien fast ausschliesslich von Deutschland ausgieng, gerade hier am meisten solche mehr populäre und propädeutischen Zwecken entsprechende Zusammenstellungen vermisst wurden, welche geeignet wären die vorgerückte Stellung der Wissenschaft auch ihrerseits würdig zu repräsentiren. Tüchtige Kräfte zogen sich von dergleichen als einer *levis opera* zurück, und so haben sich veraltete Lehrbücher wie Schaaf's und Eschenburg's bekannte Compilationen ein halbes Jahrhundert hindurch im Gebrauche zu halten vermocht; jede neue Auflage zeigte die alten Fehler nicht verbessert, sondern vermehrt, und mit dem Inhalte blieb die dürre und geistlose Form vollkommen in Einklang.

Diesen Zuständen gegenüber freuen wir uns, die Schriftchen des dänischen Schulmannes als einen entschiedenen Fortschritt bezeichnen zu können. Der Verf. wollte zunächst dem Schüler ein Buch in die Hand geben, welches ihm bei der Lectüre der griechischen und römischen Classiker, wie bei dem geschichtlichen Unterrichte, als treuer und leicht fasslicher Rathgeber über die Hauptpuncte des staatlichen, geselligen und häuslichen Lebens der Alten zur Seite stehen und so dazu dienen sollte, gleich früh eine klare Erkenntniss der antiken Zustände anzubahnen und vorzubereiten; der Hr. Verf. hat dabei seine Aufgabe sicher erkannt und mit Geschick praktisch durchzuführen verstanden, so dass die vorliegende Ausarbeitung nicht bloss für Schüler wird Nutzen bringen können. Wir begegnen hier überall einer vertrauten Bekanntschaft mit den Resultaten der neuesten antiquarischen und juristischen Forschung, einer Vertrautheit, die sich bei der concisen Darstellung dem kundigen oft nur durch ein einziges Wort verräth, und wenn wir auch im einzelnen mitunter nicht einstimmen können, wie sich im folgenden zeigen wird, so stossen wir doch nirgend auf jene veralteten und verrotteten Irrthümer, welche von der Wissenschaft längst verbannt und widerlegt, bisher noch in unseren Compendien ein *refugium* hatten. Die Anordnung und Gruppirung des Stoffes ist systematisch, klar und einfach, und die Darstellung hat der Hr. Verf., bei aller durch seinen Plan bedingten Kürze und Präcision, meist anschaulich und anziehend zu halten, auch mitunter durch passende Vergleiche mit modernen Zuständen zu beleben gewusst (S. röm. Antiqu. S. 39, 76 u. a.).

So werden wir dem deutschen Bearbeiter nur Dank dafür wissen, dass er uns zwei Schriftchen des Auslandes zugänglich gemacht hat, welche in nicht ungenügender Weise dienen können, eine leidige Lücke in unserer Literatur auszufüllen. Die Uebersetzung schliesst sich im ganzen ziemlich genau an das Original an, ist aber fliessend und gefällig und sucht eben die Spuren einer Uebersetzung möglichst zu vermeiden. Einige Härten finden sich allerdings, sogar undeutsche Wendungen und Constructionen (z. B. «beruhte auf die Vertheilung» [gr. Ant. S. 45], «wegen Wechselgeschäfte und Handels» [röm. Ant. S. 85] u. dgl.), doch sind sie vereinzelt und ohne Einfluss auf den Eindruck des Ganzen.

Was nun zunächst die Bearbeitung der griechischen Antiquitäten betrifft, so hatte der Hr. Verf. hier verhältnissmäfsig eine leichtere Aufgabe zu lösen, da dieser Partie der classischen Alterthumskunde vor allen übrigen schon die glücklichsten Gesammtdarstellungen zu Theil geworden sind; hier vor allem ist es einer vielseitig thätigen Forschung gelungen, sowohl über den Standpunct im allgemeinen die differirenden Ansichten näher zu rücken, als in der Einzelforschung eine Reihe der wichtigsten Resultate zur Evidenz zu führen, welche auch in einer populären Darstellung als wissenschaftliches Gemeingut fest und sicher hinzustellen sind. Wenn Hr. B. dabei besonders Schömann zum Führer gewählt hat, so wird er sich dadurch gewiss den Dank aller Kundigen verdienen.

Das Anschliessen an Schömann zeigt sich zunächst bei dem Entwurfe des ganzen und der Wahl und Anordnung des Stoffes. Nach einer kurzen Einleitung über die Quellen der griechischen Antiquitäten und die Chorographie Griechenlands folgt eine Uebersicht über die historische Entwickelung der hellenischen Verfassungen im allgemeinen. Hierauf wird das heroische Zeitalter behandelt, dann die zwei Hauptrepräsentanten hellenischer Nationalität in der historischen Zeit, Sparta (mit Kreta) und Athen. Endlich folgt eine Darstellung der Vereinigungspuncte, welche Hellas im ganzen oder einzelne Theile desselben temporär verbanden, Nationalfeste und Orakel, Amphiktyonien, Landschaftsbünde, Symmachie und Hegemonie, zum Schlusse ein Abschnitt über die hellenischen Colonieen. «Nur beim attischen Staate», bemerkt der Hr. Verf. in d. Vorr. S. V, «fand ich genügenden Grund zu einer abgesonderten Behandlung des Privatlebens; im heroischen Zeitalter hat sich dasselbe noch nicht bestimmt von dem wenig entwickelten öffentlichen Leben getrennt; im spartanischen Staate wird es von demselben verschlungen.» Verhältnisse wie die Hetärie und der παιδικὸς ἔρως sind übergangen; jene wird nur S. 82 Anm. bei Athen, dieser in seiner edleren Erscheinung bei Sparta und Kreta S. 51 und 55 kurz angedeutet. Anderes hat mit weniger Recht keine Erwähnung gefunden; es ist bei der Darstellung des attischen Privatlebens des reichen und mannigfachen Hausgeräthes mit keinem Worte gedacht worden, während wir demselben in dem heroischen Zeitalter einen eigenen Abschnitt (§. 20) gewidmet sehen. Besonders werden auch viele eine etwas ausführlichere Charakteristik der hellenischen Verfassungsformen und Theorieen im allgemeinen wünschen, als S. 10. §. 8 gegeben ist, wobei die bekannten *loci classici* aus Aristoteles hätten mitgetheilt werden können.

Dass Hr. B. sonst in der Regel keinen gelehrten Apparat zufügt, hat er durch seinen Zweck für bedingt erachtet *); nur bei der Darstellung des heroischen Zeitalters hat er in passender Weise eine Ausnahme gemacht, indem er hier öfter die bezüglichen Belegstellen aus Homer andeutet, der ja in den Händen aller Schüler vorauszusetzen ist; ebenso kommt er S. 127 und 134 bei der Erwähnung der ältesten Spiele und Orakel auf denselben zurück. Sonst findet sich nur einmal Aristophanes (S. 110), einmal Sophokles (S. 134) citirt, von neueren Forschern S. 65 Böckh in der Staatshaushaltung der Athener.

Im übrigen hat der Hr. Verf. bei den hauptsächlichsten Differenzpuncten die abweichenden Ansichten kurz in der Form von Anmerkungen zugefügt, so S. 76 über die *proëdri contribules* oder *non contribules*, wo er die ersteren (gegen Schömann) mit Recht verwirft, S. 78 über das Verhältniss der Logisten und Euthynen zu einander u. a. Doch kön-

---

*) Etwas befremdlich erscheint dem gegenüber die erwähnte Einleitung über die Quellen der griechischen Antiquitäten.

nen wir hierbei dem Urtheile des Hrn. Verf.'s nicht überall in gleicher Weise beipflichten. So möchte wohl S. 34 die angebliche Differenz zwischen μόθωνες und μόθακες zu einer der vielen unbegründeten Hypothesen K. H. Lachmann's zu rechnen sein. Beide Namen kommen durchaus *promiscue* vor, und der einzige Unterschied wird etwa darauf hinausgehen, dass die Endung αξ vorzugsweise der komischen Sprache zukommt. — S. 66 hat Hr. B. sich verleiten lassen von der durch äussere und innere Gründe beglaubigten Ansicht Schömann's abzugehen, wonach Klisthenes nur 100 Demen, 10 für jede Phyle*) eingerichtet habe, die dann erst in der Folgezeit allmählich bis zu 174 oder vielleicht noch weiter vermehrt wurden.

S. 5 und 14 ist ferner dem trojanischen Kriege ganz apodiktisch die Zahl 1184 beigefügt, während ein Lehrbuch wie das vorliegende besonders bemüht sein sollte, solche auf rein arbiträrer Berechnung beruhende und nur durch conventionelle Tradition üblich gewordene Angaben auszutilgen (S. bes. Boeckh *ad Chron. Par.*). Dasselbe gilt S. 141 von der Wiederholung der eben so verbreiteten fälschlichen Annahme, als sei Achaia schon im J. 146 v. Chr. eine römische Provinz geworden (S. jetzt bes. K. F. Hermann i. d. Verh. d. Philol. Versamml. zu Basel 1847). — S. 24 wird behauptet, das Wort δούλη komme bei Homer nur einmal vor, Il. γ, 409. Es findet sich aber auch Od. δ, 12. — S. 66 vermissen wir den Namen ἀγορά für die Versammlungen der Phylen und Demen, der im Gegensatze zu ἐκκλησία wesentlich ist. — S. 86 sind aus Schömann's *decem decuriae (heliastarum)* gar 10 Decaden geworden. — S. 137 Anm. ist statt διοσημεῖα herzustellen διοσημεῖαι oder διοσημίαι, wie wir vorher S. 101 richtig geschrieben sehen (Vgl. Grauert über Aratos in Niebuhr's rhein. Mus. I, S. 336).

Weit schwieriger musste sich die Aufgabe des Hrn. B. bei der Bearbeitung der römischen Antiquitäten gestalten. Hier lag ein noch in voller Gährung befindlicher Stoff vor; gerade weil die Anregung durch Niebuhr's überall scharf einschneidende Kritik auf diesem Gebiete eine so gewaltige war, konnte es nicht fehlen, dass alsbald ihr gegenüber auch eine Antikritik und Reaction in's Leben trat, welche dann selbst wieder in verschiedene Zweige auseinander gehend von mehrfachen Seiten her mit Geist und Gelehrsamkeit vertreten ward, wenn wir sie auch im einzelnen mitunter zu einer unwürdigen Polemik verirrt**) und in ihrer neuesten Phase durch Hrn. Gerlach gar auf dem besten Wege sehen, in eine historische Superstition zu gerathen, deren Rückkehr wir seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts in Deutschland für unmöglich hielten.

---

*) In der Hauptstelle bei Herod. V, 69 ist wohl mit Sauppe geradezu κατὰ δέκα zu corrigiren.

**) M. s. nur die Vorrede zu Hrn. L. O. Bröcker's Vorarbeiten zur röm. Geschichte 1. B., Tübingen 1842 (S. XIV. „Niebuhr's Phantasterei und Sophisterei" und so fort).

Solche noch in der lebendigsten Discussion befindliche und nach keiner Seite hin zum Abschlusse gebrachte Forschungen in populärer Weise zu einem leicht überschaulichen Abriss zu fixiren, ist selbstverständlich eine besonders schwierige und undankbare Aufgabe, während andererseits gerade das Bedürfniss einer solchen Uebersicht nur um so dringender hervortreten muss. Wie sehr Hr. B. durch seine geschickte Arbeit hier einem weitverbreiteten Wunsche entgegenkam, zeigt die vielseitig günstige Aufnahme, die seinem Werkchen auf dänischem wie auf deutschem Boden zu Theil geworden ist, so dass es in beiderlei Gestalt nach wenigen Jahren in neuer Auflage erscheinen konnte.

Was den Plan und die Anordnung des ganzen betrifft, so folgt, wie bei den griechischen Antiquitäten, auf die topographische Einleitung ein historischer Ueberblick über die allmähliche Entwickelung der Staatsverfassung, welcher hier gleich in passender Weise dazu dient, von vorn herein den Standpunct des Hrn. Verf.'s bei der späteren systematischen Behandlung des Stoffes zu bezeichnen. Diese selbst erörtert zunächst die Verhältnisse und die verschiedenartige Gliederung der Einwohnerclassen des römischen Reiches, der *cives*, *peregrini* und *servi*. Darauf werden die drei Staatsgewalten behandelt, das Volk in den Comitien, der Senat und die Magistrate, wobei zugleich einige nicht leicht zu entbehrende Abschnitte über die Regierungsform unter den Kaisern zugefügt sind, welche in der ersten Auflage fehlten. Unter der Ueberschrift « Staatsverwaltung » folgt dann zunächst eine besonders zu empfehlende Darstellung des Rechts- und Gerichtswesens, wogegen die damit coordinirten Abschnitte über Finanzwesen, Provinzialverwaltung, Kriegs- und Religionswesen nach Mafsgabe der geringeren Vorarbeiten mehr zurücktreten. Die Hauptpuncte des bürgerlichen und Privatlebens in kurzer Uebersicht bilden den Schluss.

Bei der entschiedenen Divergenz der einzelnen Ansichten über die römische Staatsverfassung wäre es ein eitles Streben gewesen hier einen mehr vermittelnden oder versöhnenden Standpunct einnehmen zu wollen. Auch der Verfasser eines Compendiums von noch so conciser Form wird gerade bei den streitigen Hauptpuncten nothwendig gedrängt werden, durch Anschluss an die eine oder die andere Seite selbst als Partei aufzutreten. Hr. B. hat es dabei vorgezogen in den Hauptfragen geradezu mit Niebuhr zu gehen und so eine ganze und volle Ansicht zu geben; indessen ist er bei seiner Vertrautheit mit den übrigen modificirenden und opponirenden Systemen in anerkennenswerther Weise bemüht, den Vorwurf eines blinden *jurare in verba magistri* zu meiden. So hat er in manchen Einzelpuncten, wo neuere Forschungen neues ergeben, Niebuhr's Ansicht verlassen, zunächst fast überall, wo ihn die allerdings gewichtige Autorität seines Landsmannes Madvig dazu aufforderte, wie er z. B. S. 24 nach dessen Vorgang gegen alle übrigen Alterthumsforscher und Juristen das *jus suffragii* für die Colonisten auch in den Zeiten vor der *lex Iulia* in Anspruch nimmt, dann S. 27 den Latinern das *commercium*

und *connubium* abspricht, worin auch Vangerow mit Madvig gegen Niebuhr übereinstimmt, u. a.

Anderes ist weniger zu billigen; so zeigt sich manches ungenügende bei der Darstellung der allerdings sattsam streitigen Servianischen Verfassung S. 19. u. 20. Zunächst ist die Annahme von 194 Centurien (statt 193) durchaus unhaltbar, und die Berechnung des Livius, welche der Hr. Verf. hier mittheilt, beruht unbedingt auf einem Missverständnisse. Zugleich hätten bei der Angabe der Vermögensansätze für die einzelnen Classen die wichtigen Erörterungen von Böckh in den metrologischen Untersuchungen nicht ohne Berücksichtigung bleiben dürfen, wonach bei allen den angeblichen Geldsummen des Servianischen Census nicht an das *aes grave* der alten Zeit, sondern an eine der späteren Reduction der Asse im 6. Jahrh. der Stadt entsprechende fünffache Erhöhung der ursprünglichen Zahlen zu denken ist. Was ferner die spätere Verbindung der Centurien mit der Tribuseintheilung betrifft, so folgt der Hr. Verf. S. 20 gegen Niebuhr darin der Ansicht der meisten neueren Forscher, dass er die Fortdauer der Vermögensclassen auch neben der neuen Eintheilung annimmt, wie er auch S. 35 als den Zeitpunct dieser Veränderung mit Göttling, Orelli und Gerlach erst die Periode zwischen dem ersten und zweiten punischen Kriege, nicht mit Niebuhr schon die Censur des Fabius und Decius 305 v. Chr. festsetzt; wenn er aber dann wieder ganz nach Niebuhr das Wesen jener Neuerung darin sucht, dass «man jede Tribus wahrscheinlich in 2 Centuriae theilte», so zeigt sich in der Behandlung dieses allerdings sehr kitzlichen und schwierigen Punctes eine nicht zu billigende Unentschiedenheit und Vermischung der Ansichten.

Anderswo sehen wir auch mitunter die Entscheidung geradezu offen gelassen, so S. 35 bei der wichtigen Frage nach der Bedeutung der *auctoritas patrum*, in Betreff deren schon seit Sigonius' und Gruchius' Zeiten die Ansichten der Alterthumsforscher nach ganz verschiedenen Seiten auseinander gehen; die Beantwortung dieser Frage hängt indessen wesentlich mit der Entscheidung über jenen Hauptpunct zusammen, ob die *patres* oder *patricii* für gleichbedeutend mit dem *populus* in den Curien (im Gegensatze zur *plebs*) zu halten seien, und da sich in dieser Beziehung Hr. B. ganz an Niebuhr angeschlossen, so hätte es ein consequentes Durchführen dieser Ansicht verlangt, auch hier die *auctoritas patrum* für unbedingt identisch mit der *lex curiata de imperio* zu erklären. — Ein ähnliches Schwanken zeigt sich S. 81, wo der Hr. Verf. Zumpt und Peter in der Annahme zu folgen scheint: vor der *lex Iulia* seien alle Municipien und Bürgercolonieen *praefecturae* gewesen, was mit der früheren Darstellung auf S. 25 nicht in Einklang steht. — Dass die Comitien auch der Form nach unter Tiberius ganz aufgehoben seien (S. 31) ist vielleicht ein Missverständniss aus *Tac. ann. I, 15.* — Bei der Erwähnung derjenigen *magistratus extraordinarii*, welche nur ausnahmsweise als temporäre Erscheinungen an der Spitze der Staatsverwaltung standen (S. 39 Anm.), waren neben den *decemviri legibus scribundis* und den *tribuni militares*

consulari potestate ebenso auch die *tresviri reipublicae constituendae* d. J. 43 zu nennen, die ihre Gewalt unter allen gesetzlichen Formen von staatswegen übertragen bekommen hatten und somit als förmliche Magistratur von dem sogenannten ersten Triumvirat, das als blosse Privatverbindung ohne öffentliche Anerkennung nur uneigentlich diesen Namen führt, durchaus zu scheiden sind, ein Unterschied, der auch im vorigen S. 13 nicht zu übersehen war.

In manchen anderen Puncten würde vielleicht Hr. B. jetzt selbst nach neueren Forschungen sein Urtheil mehrfachen Modificationen unterwerfen. So wird sich S. 22 die Angabe über die *sex suffragia* nach Rubino's überzeugender Erörterung (Zeitschr. f. Alt. Wiss. 1846 Nr. 27 ff., gebilligt von Gerlach, Haltaus, Rein b. Pauly s. v.) so ziemlich in's Gegentheil umgestalten; S. 50 kann Niebuhr's Ansicht von der anfänglichen Wahl der Dictatoren in Curiatcomitien durch Becker, Handb. d. röm. Alterth. II., 2., 155 ff., füglich für widerlegt gelten; S. 51 wird die nach Niebuhr statuirte Unterscheidung zwiefacher Quästoren *) besser wegfallen (Becker ebend. S. 30. Wagner *de quaestoribus populi Romani usque ad leges Licinias Sextias*, *Marb. 1848, p. 11 sqq.*), S. 51 die dem *praefectus urbi* beigegebene Benennung *custos urbis* zu streichen sein. (vgl. C. Franke *de praefectura urbis capita duo, Berol. 1850, p. 4 sqq.*). S. 52 sind die *apparitores* nicht neben den *scribae etc.* als eine besondere Classe der Magistratsdiener zu nennen, sondern als Gesammtbezeichnung für die *scribae*, *lictores*, *viatores*, *praecones* (nicht ebenso für die *accensi*). Th. Mommsen *de apparitorib. magistr. Rom*, Rhein. Mus. 1848. p. 1 sqq.

Ein sprachlicher Fehler findet sich S. 32: „sowohl *intra* als *extra pomoerium*"; das richtige konnte Hr. B. aus seines Freundes Madvig latein. Sprachl. §. 439 Anm. 3 ersehen. — S 1 ist ferner für *Herculanum* die authentische Form dieses Namens *Herculaneum* herzustellen, S. 74 u. a. für *mulcta*, was erst in den Handschriften des 14. und 15. Jahrh. auftaucht, zu schreiben *multa*, wie *autumnus* für *auctumnus* u. dgl. Lachmann *ad Lucret. IV. 729.*

Für die Darstellung des Privatlebens konnte die neue Auflage des Becker'schen Gallus von Rein noch nicht benutzt werden, aus der jetzt auch einzelne Verbesserungen und Zusätze zu gewinnen sind, so S. 123 über das *atrium*, die *exedrae* u. a.

Quellencitate und gelehrter Apparat sind im allgemeinen auch hier, wie bei der Bearbeitung der griechischen Antiquitäten, ausgeschlossen geblieben. Nur hier und da sehen wir bei Anführung einzelner Stellen aus Cic., Sall. und besonders Livius eine Ausnahme gemacht, der in dem

*) Die andererseits von Niebuhr angenommene Identität der *quaestores parricidii* mit den *duumviri perduellionis* hat Hr. B. S. 71 selbst schon aufgegeben.

Abschnitt über das Religionswesen plötzlich sehr häufige Erwähnung findet; indessen sind es nicht gerade die *loci classici*, welche angeführt werden, und ein rechtes Princip ist dabei nicht zu erkennen. Von neueren hätte wohl der Name Niebuhr's, der erst gegen das Ende hin bei der «Eintheilung der Zeit» gelegentlich erwähnt wird, schon früher eine kurze Würdigung nach seiner Bedeutung verdient; den befreundeten Madvig hat der Hr. Verf. einmal in einem gelehrten Citate (S. 44 Anm.) anzuführen nicht vergessen.

Was endlich den angehängten Abriss der Literaturgeschichte betrifft, so nimmt es uns Wunder, wie der Hr. Verf. aus einem so dürftigen Schema irgend welchen Nutzen erwarten konnte, und der Hr. Uebersetzer hätte jedenfalls besser gethan, diesen Anhang wegzulassen, statt ihn zu empfehlen. Ueberdiess ist mehrfach ersichtlich, wie hier der Hr. Verf. auf einem fremden Gebiete sich bewegt *), und ein derartiges Gefühl mag ihn selbst bestimmt haben, bei der Bearbeitung der griechischen Antiquitäten den auch dort erst beabsichtigten literarhistorischen Anhang ungeschrieben zu lassen. Würde der hier zwecklos verwandte Raum benutzt, um einige vielleicht zu kurz behandelte Partieen der Antiquitäten, besonders die §§. über die römische Topographie, den Ursprung und die ältesten Zustände der Stadt, etwas weiter auszuführen, so könnte diess dem ganzen Buche nur zur Empfehlung gereichen.

Was endlich die äussere Ausstattung dieser beiden Schriften betrifft, so ist die Correctheit des Druckes im ganzen lobend anzuerkennen. An Druckfehlern sind dem Ref. aufgefallen in den röm. Antiquitäten: S. 71 *paricidii*; S. 122 Liv. 5, 21 statt Liv. 5, 25; S. 140 Lieber. intriguen; ebend. 12 Bücher Episteln des Horaz. S. 140, Z. 3 v. o., ist lyrischen, S. 141, Z. 5 v. u., *de optimo genere oratorum* zu corrigiren. Auch S. 49 ist *Sal.* wohl nur Druckfehler, da sich sonst richtig geschrieben findet *Sallustius*. In den griech. Antiquitäten: S. 77 ὑπερῆται für ὑπηρέται, S. 106 διέκλους für διέκπλους, S. 121, §. 7, sind die Zahlen 28 und 29 umzutauschen, S. 139 *Athela* für *Anthela*. In der Schreibung der griechischen Eigennamen ist der Hr. Uebers. von dem mehr gräcisirenden Verfahren des Hrn. B. abgewichen und hat möglichst die lateinischen Formen beizubehalten gesucht; der Grund davon ist nicht einleuchtend, und das Verfahren selbst nicht consequent durchgeführt, denn wir lesen Lesb*us* und Tened*us* (S. 5) neben Klar*os*, Orop*os* (S. 136) u. a.

Diese Bemerkungen mögen nur dazu dienen, unser Interesse an zwei Schriftchen des Auslandes zu zeigen, die, wenn auch nicht in allem vollkommen, doch unseren bisherigen Büchern von gleichem Zwecke und Stoffe gegenüber einen rühmlichen Fortschritt kundgeben. Möge es ihnen

*) Ein besonderer Verstoss zeigt sich S. 149, wo die viel früher gestiftete Bibliothek des Asinius Pollio im *templum libertatis* auf dem Aventinus mit der palatinischen Bibliothek des Augustus identificirt wird.

gelingen, sich auch im deutschen Gewande weiteren Eingang zu verschaffen, und sie werden hoffentlich reichlich dazu beitragen, unsere Wissenschaft von veralteten Ansichten und verjährten Vorurtheilen zu befreien.

Wien, im Juli 1851.

G. Linker.

Der Zug der Zehntausend nach Xenophon's Anabasis, geographisch erläutert und mit einer Uebersichtskarte versehen von Prof. Dr. Karl Koch. Leipzig, Hinrichs'sche Buchhandl. 1850. X u. 236 S. 8. — $1\frac{1}{4}$ Thlr. = 2 fl. 30 kr. C.M.

Die deutschen Gelehrten, welchen an der Erforschung der alten Welt in historisch geographischer Hinsicht gelegen war, liessen sich bisher grösstentheils aus leicht errathbaren Gründen damit genügen, dass sie ihre Entdeckungsreisen in Hellas, Asien und Aegypten innerhalb ihrer vier Wände machten, und suchten den Mangel der Anschauung an Ort und Stelle durch den Reichthum, die Fülle und die Schwungkraft deutscher Phantasie zu ersetzen. Um so mehr freut es uns hinwieder, dass wir kurz über ein Buch Anzeige erstatten können, wie das oben genannte. Als im Jahre 1844 William F. Ainsworth's *„Travels in the track of the ten thousand Greeks"* erschienen, vermutheten wir (vergl. Gelehrte Anzeigen. München 1845. Nr. 163—165) nicht, dass bereits damals ein Deutscher das westliche Asien bereise, um den berühmten Zug der Griechen von Sardes bis Babylonien und von da stromaufwärts über Armenien nach Trapezunt zu verfolgen. Hr. Prof. Koch hat die ihm von Seiten der Akademie der Wissenschaften zu Berlin gewordene Aufgabe, zur Feststellung jenes Zuges in Armenien und Pontus das möglichste beizutragen, mit anerkennenswerthem Fleisse gelöst; es zeigt das ganze Werk, mit welcher Lust und Liebe es gearbeitet wurde. Der gelehrte Reisende hat sein Buch in drei Hauptstücke getheilt: in den *Zug der Zehntausend*, die eigentliche *Anabasis;* in den *Rückzug der Zehntausend*, die *Katabasis;* daran reihen sich als drittes: *allgemeine geographische Erläuterungen*. In den beiden ersten Stücken führt uns der Reisende an der Hand Xenophons bis auf das Schlachtfeld von Kunaxa, und von da mit der Heldenschaar aus dem Tieflande des Euphrat und Tigris über die Gebirge der Karduchen und das armenische Hochland hinab an die Küsten des Pontus. Den ersten Theil dieses Zuges hat Ainsworth, wie der Hr. Verf. selbst gesteht, so bestimmt und genau angegeben, dass die von ihm gezeichnete Richtung keine wesentliche Veränderung mehr erfahren wird. So fanden wir denn auch in den geographischen oder topischen Angaben des Hrn. Verf.'s auf dieser Strecke des Weges, von Sardes bis zu den medischen Mauern, die grösste Uebereinstimmung mit Ainsworth; nur hier und da tritt eine Verschiedenheit der örtlichen Entfernungen hervor; nicht selten auch begegnen wir interessanten, meist physikalischen Beobachtungen unseres Reisenden, welche theils

früheres ergänzen, theils bisher unbekanntes berühren. So stellt derselbe als ganz wahrscheinlich die Vermuthung auf, dass die Mythe von Marsyas daher entsprungen sein könne, dass der Sumpf, dessen nördlicher Ausfluss jenes Wasser ist, unter anderen das sogenannte Clarinettenrohr (*Arundo Donax*) genährt habe, das die Alten hauptsächlich zu Flöten gebrauchten; daher denn auch die spätere Benennung «*Aulakrene*, Flötenquelle.» Ainsworth hatte jenen Mythus mit dem lärmenden Fall des Wassers in Verbindung gebracht. Mehrere für die Bestimmung des Zuges in Klein-Asien wichtige Puncte, wie *Keramon Agora*, *Kaystru Pedion* bleiben auch nach den genauen Untersuchungen unseres Autors mehr als zweifelhaft; sehr eingehend ist der Weg durch das Cilicische und Syrische Gebiet behandelt; insbesondere sind die orographischen Verhältnisse, die berühmten Pässe beider Länder, recht klar und anschaulich gemacht.

Sehr reichhaltig sind die Bemerkungen des zweiten Theiles, der *Katabasis;* ihr Werth steigert sich, je weiter uns der Hr. Verf. nach Norden führt — denn von Kurdistan aus war ein grosser Theil des Rückzuges bisher auf Muthmafsung, nicht auf Anschauung an Ort und Stelle gegründet worden. Wir können hierorts bloss einzelnes hervorheben. Das Xenophontische *Känä* am rechten Tigrisufer wollte Ainsworth in den Ruinen von *Sénn* (Ssenn) wiederfinden; dagegen spricht das was Xenophon über die Entfernungen der Märsche angibt und dass er die Einmündung des Zabatus (des grossen Sab) in den Tigris, die hier statt findet, gar nicht erwähnt. Ausserdem sind, wie unser Reisender bemerkt, die Ruinen mittelalterliche. «Mit der Erklärung aufgefundener Ruinen,» fährt derselbe treffend fort, «muss man sehr vorsichtig sein und sich namentlich hüten, sie mit unbedeutenden Orten, die vielleicht nur einige Male genannt werden, zu identificiren. Es müssen Städte eine Bedeutung gehabt haben, wenn man nach 2000 Jahren und mehr Spuren auffinden soll, und zwar noch in einem Lande, das Jahrhunderte langen oder selbst fortwährenden Verwüstungen ausgesetzt gewesen war.» Solche Spuren glaubt nun der Reisende an der von Xenophon geschilderten Gegend gefunden zu haben, nämlich einen Ruinenhügel, welcher jetzt *Kala Scherkat* heisst und eine aus Backsteinen angefertigte Akropolis darstellt. Zugleich hält derselbe die Leseart des Steph. Byz. *Κάναι* für richtiger als die des Xenophon *Καιναί*, und bringt jene mit dem *Kanne* des Propheten Ezechiel (27, 23) in Verbindung. Ganz einverstanden ist Hr. K. mit Ainsworth in Betreff dessen, was letzterer über *Mespilae*, das alte *Niniveh*, vorgebracht hat. In dem Namen selbst glaubt unser Hr. Verf. möchte das einheimische «*Maschpil*, d. i. *verwüstet*,» enthalten sein.

Während in der zunächst folgenden Beschreibung des Zuges durch das *Tigris*thal, die Ebene von *Dsheslreh*, über das Gebirge der *Karduchen* (Kurden), die Ebene des *Kentrites* (heutzutage des *Böhtantschai*) unser Erzähler mit den bisherigen Angaben meistens übereinstimmen kann, — nur lässt er die Griechen diesen Fluss unterhalb der Stadt *Ssört* passiren — führen ihn seine Untersuchungen, nachdem einmal die Wasser-

scheide des *Tigris* und *Murad* (des östlichen Euphrat) überschritten ist, zu theilweise sehr verschiedenen Resultaten, die vorerst um so unbedenklicher angenommen werden können, als Xenophons Berichte allerdings in diesem Theile seines Buches sehr mangelhaft und dunkel erscheinen. Besonderes Gewicht legt unser Gewährsmann auf die Feststellung des Punctes, wo die Griechen den östlichen Euphrat durchgiengen, weil damit die wahrscheinliche Richtung des weiteren Marsches aufgefunden werden könne; vergl. darüber das 5. Capitel des 2. Theiles. Eben so inhaltsreich sind die folgenden Capitel, welche uns durch das Thal des *Phasis* (Araxes) in das Land der *Taocher* (im altgrusischen Gau *Datkh* oder *Taok*), der *Chalyber* und *Skythinen*, und über den *heiligen Berg* nach Trebisond geleiten. Die durch den Heldenmuth ihrer Vertheidiger berühmte Burg der Chalyber möchte unser Geograph mit der heutigen Feste *Olti* identificiren; die Xenophontische Stadt *Gymnias* aber, welche die neuesten Reisenden mit *Erzerum* zusammenstellten, setzt Hr. K. an das heutige *Artanudsch*. Wie weit er hier von den früheren abweicht, zeigt ein Blick auf die Karte. Der heilige Berg ist ihm der *Khatschkhar-Dag* oder *Heldenberg*, der noch jetzt den Bewohnern des ganzen Gebirges ein Gegenstand heiliger Verehrung ist. Ohne seinen Gipfel zu besteigen, erblickt man hier das nicht sehr ferne Meer, dessen Anblick die Griechen mit Freude und Jubel erfüllte.

Mögen diese kargen Andeutungen auf die Brauchbarkeit dieses Werkes hinweisen. Der dritte Theil bildet ein Ganzes für sich und hat nicht bloss für die Anabasis, sondern für die Geographie des alten Klein-Asien überhaupt Werth und Geltung. Mit der Ausgabe Krügers und mit diesem Buche in der Hand muss die Lectüre des Xenophon fruchtbringend werden, ausser wenn einer *invita Minerva* das Lehramt führt. Die Sprache ist ungesucht; die Darstellung aber musste durch die kritischen Aufhaltspuncte öfters leiden. Eine bessere Karte hätte der Hr. Verf. selbst gewünscht.

München, 1851.

G. Thomas.

---

1. Praktischer Lehrgang zur ersten Einführung in die lateinische Sprache, von Dr. Ed. Wilsdorf. Leipzig, Barth. 1851. XIV u. 192 S. kl. 8. — 12 Ngr. = 42 kr. C.M.
2. Anfänge des Lateinischen in Verbindung mit dem Anschauungsunterrichte bis zum Lesen und Uebersetzen der Distichen, nebst Schema der lat. Sprachlehre. Von Dr. G. L. Kloker. Dritte, verb. u. verm. Ausg. mit einer *tabula grammatices latinae*. Hamburg und Leipzig, 1851. G. Heubel. V und 258 S. 8. — 54 kr. C.M.
3. Elementargrammatik der lateinischen Sprache mit eingereihten lat. u. deutschen Uebersetzungsaufgaben u. einer Sammlung lat. Lesestücke nebst Wörterverzeichnissen von Dr. R. Kühner.

Für die unteren Gymnasialclassen. 8. Aufl. Hannover, 1851. Hahn. X u. 373 S. 8. — 1 Thlr. = 2 fl. C.M.

(Die Titel der übrigen Bücher folgen bei der Forts. der Rec.)

Die ausserordentliche Thätigkeit unserer Zeit auf dem Felde der lateinischen Elementargrammatik und die durch den fleissigen Anbau bewirkte grosse Fruchtbarkeit, welche, besonders in den letzten Jahren, auf diesem Felde und den zunächst angränzenden Gebieten sich gezeigt hat, ist uns einestheils ein sprechender Beweis von einem bedeutenden Aufschwunge der dahin gerichteten wissenschaftlichen, methodischen und pädagogischen Bestrebungen, anderntheils aber auch bei der grossen Verschiedenheit der Ausgangs- und der Zielpuncte dieser Bestrebungen ein deutliches Zeichen einer wesentlichen Krisis in der ganzen Behandlung des bezeichneten Feldes, deren Ausgang nicht unklar sich voraussehen lässt. In früherer Zeit, und zwar durch den grössten Theil der verflossenen Hälfte unseres theoretisirenden Jahrhundertes hindurch, hat man, besonders zur Einführung in das Studium der todten Sprachen, selbst auch zur frühzeitigen Einweihung in die Theorie der Muttersprache, jedoch hier, bei dem natürlichen Widerstreben und bei dem praktischen Vorgreifen des in seiner Muttersprache frei und lebendig sich bewegenden Knaben selbst, mit geringerem Erfolge, d. h. mit geringerem Nachtheile, in den Grammatiken systematisch die verschiedenen Redetheile mit allen Regeln und Ausnahmen der Flexionslehre behandelt; und wenn der Knabe den ganzen Inhalt einer so künstlich aufgebauten Rüstkammer mit vieler Mühe kennen gelernt und in die Einzelnheiten sich hineinstudirt hatte, ohne aber irgend etwas von einer Anwendung der einzelnen Geräthe und Werkzeuge zu wissen, so wurde er, mit der ganzen ihm aufgebundenen Rüstung beladen, in das offene Feld der Syntax eingeführt, und sollte dann auf einmal die Werkzeuge, die er früher nie einzeln führen gelernt hatte, alle zugleich hin und her schwingen, wobei natürlich viele Fehlgriffe und verkehrte Bewegungen nicht zu vermeiden waren. So wenig aufmunternd und so gefährlich dieses Verfahren für die Tironen war, ebenso bequem war es für die Verfasser einer Grammatik und auch für die geübten Lehrer derselben, indem aller Stoff und die Ordnung desselben gegeben war, und, wenn einer durch mehrjährige Praxis es dahin gebracht hatte, ziemlich gedankenlos dabei zu Werke zu gehen, die Behandlung dieses so gegebenen und geordneten Stoffes immer gleichmäfsig ohne Kopfanstrengung von statten ging. Der Knabe von einiger Lebhaftigkeit und Begabtheit musste mit grosser Seelenqual durch die schwere Prüfung der Langenweile sich hindurcharbeiten, musste sein Bedürfniss bei dem erlernten irgend etwas zu denken zurückdrängen, aber seine Gedanken schweiften dann anderswohin, und wenn er zu Unarten seine Zuflucht nahm, so verfiel er der gesetzlichen Strafe, und alles gieng ohne besondere Unbequemlichkeit für den Lehrer ganz ruhig voran. Rücksichten der Humanität und der Nützlichkeit haben doch später zu anderen Versuchen

geführt, dieselben haben bei gesunder Vernunft und richtiger Einsicht bald Anklang gefunden, aber da sie etwas ganz neues waren, eine grosse Mannigfaltigkeit von Bestrebungen hervorgerufen, während die echt conservativen Bequemlichkeits-Anhänger den bisherigen ganz ebenen und stationsweise vorgezeichneten Weg noch immer einhalten wollten. Es soll indessen damit nicht bei allen, welche jener stationären und formularen Methode gehuldiget haben oder auch jetzt noch huldigen, blosse Bequemlichkeitsliebe und Mangel an besserem Willen vorausgesetzt werden; viele glauben gewiss auf diesem Wege auch am sichersten zum rechten Ziele zu gelangen. Aber bessere Einsicht hat hier eine neue Bahn gebrochen, auf welcher nicht mit einem todten Schematismus der immer einer fördernden Beschäftigung bedürftige Geist gehemmt, sondern sogleich bei der ersten Bekanntschaft mit neuen Formen gegebener Begriffe durch syntaktische Verbindung derselben in ansprechender, belehrender Weise wirklich gefördert werden soll; und so verschieden auch noch die Bestrebungen auf dieser Bahn und die Ansichten über die Art und Weise der syntaktischen Gestaltung des zu erlernenden Stoffes für den Anfänger sind, so ist mit aller Zuversicht anzunehmen, dass bald von der überwiegenden Mehrzahl der Lehrer des Lateinischen, wozu ich vorzugsweise die Verfasser der Lehrbücher zähle, zur Einführung in die lateinische Sprache nicht mehr das ganze System der Formenlehre ausschliesslich benutzt oder vielmehr missbraucht werden wird, sondern dass die Formen und ihre Lehre nur werden zu Hilfe genommen werden, um als nothwendige Bestandtheile in der logischen oder auch grammatischen Verbindung der Begriffe, d. h. in der Syntax zu dienen. Eine solche Vereinigung ist für den Anfänger im Lateinischen zur Vermeidung der vorher berührten Uebelstände an sich nöthig, und auch besonders darum nützlich, weil auf Gymnasien mit dem Lateinischen der Anfang des Erlernens fremder Sprachen überhaupt gemacht wird; denn wenn der Knabe, auf die bezeichnete Weise geistig, nicht mechanisch, in die fremden Formen der neuen Sprache und in ihre Verbindungsweise eingeführt worden ist, wobei er durch die natürlich schon ausgebildete Freiheit der Bewegung in seiner Muttersprache wesentlich unterstützt wird, so ist er dadurch zugleich wohl vorbereitet, auch beim Erlernen jeder anderen fremden Sprache, und vorzüglich der zunächst verwandten griechischen, in jedes neue grammatische Gefüge sich leichter hineinzufinden, und hat namentlich bei den ersten Anfängen des Griechischen um so weniger nöthig, jenen hier besonders dornenvollen Weg der ausschliesslichen Formenlehre nach eben überstandener Mühe im Lateinischen sogleich wieder anzutreten.

Ueber die Art und Weise dieser gleich anfänglichen Vereinigung der Formenlehre mit der Syntax werden die Ansichten lange Zeit noch weit auseinander gehen: die einen werden immer die Formenlehre als die eigentliche Aufgabe für die unteren Stufen betrachten, und zur Befestigung der erlernten Formen sogleich entsprechende syntaktische Uebungen anschliessen; andere werden den Schüler ohne weiteres von der Mutter-

sprache aus in syntaktische Uebungen der zu erlernenden fremden Sprache einführen und die dabei nothwendigen Formen erklären, dabei vom leichteren zum schwereren fortschreiten, für die wiederkehrenden Formen Regeln einflechten und am Schlusse diese so eingeschlagenen Regeln sammeln und ein System derselben daraus abstrahiren wollen. Die ersteren sind nach meiner Ansicht immer noch in Gefahr, in den alten Mechanismus und leeren Schematismus zurückzufallen, indem sie von todten Formen und nicht vom Gedanken ausgehen, während umgekehrt nur der Gedanke, d. h. die Verbindung der Begriffe zum Satze, den Formen das zur weiteren Belebung und zur Weckung des Gedankens nöthige Leben einflössen kann. Die anderen können leicht in ein ganz planloses Verfahren hineingerathen, wenn es ihnen an einem festen Ausgangspuncte fehlt, und sie sich nicht auch ein bestimmtes Ziel, nach welchem sie hinstreben sollen, vorgesteckt haben; jedenfalls ist es mit der bloss gelegentlichen Erklärung der vorkommenden Formen, mit der schliesslichen Sammlung von zerstreuten Regeln und mit der Abstrahirung eines Systemes von Regeln über die Formenlehre eine gar missliche Sache. Ein sicherer Ausgangspunct ist nach meiner Ueberzeugung allerdings innerhalb der Formenlehre, und zwar in den Bestandtheilen des einfachsten Satzes, dem Nomen und Verbum, und dem sogleich daraus wirklich gebildeten einfachsten Satze zu finden, und das Ziel für den Elementarunterricht wird unstreitig dann sein die einfache Ausbildung und Erweiterung des Satzes durch Aufnahme der übrigen Redetheile und durch leicht fassliche elementarische Verbindung von Sätzen zu einem grösseren Gefüge der Rede, wobei dem verständigen und erfahrenen Lehrer der jugendliche Geist selbst schon das mögliche Mafs angeben wird. Mit diesen Gränzpuncten ist zugleich der Plan des ganzen Verfahrens und die Gesammtaufgabe des Elementarunterrichtes im Lateinischen und, abgesehen von den besonderen Eigenthümlichkeiten des Griechischen, auch für diese Sprache gegeben: letztere, die eigentliche Aufgabe, besteht nämlich in der Kenntniss des einfachen Satzes und des bis zu der bezeichneten Gränze ausgebildeten Redegefüges, in der Kenntniss aller Bestandtheile des Satzes oder der Rede und ihrer Form- und Flexionsregeln, also mit einem Worte, der Formenlehre, in der möglichst sicheren Bewegung auf diesem Gebiete und in einer möglichst sicheren Handhabung des auf demselben gebotenen Materials; der Plan des Verfahrens zur möglichst leichten Erlangung dieser Kenntniss und Sicherheit wird sein, zuerst das Nomen und Verbum überhaupt in den, seinen einfachsten Verhältnissen und Beziehungen entsprechenden Formen der zu erlernenden Sprache, und allmählich immer weiter übersichtlich in allen seinen eigenthümlichen Flexionsformen durch jedesmalige Vorausschickung derselben kennen zu lernen, zugleich aber auch diese Formen immer in lebendiger Satzverbindung vor Augen zu haben; in dieser Weise alsdann von dem einfachsten und gewöhnlichsten auszugehen, das Nomen substantivum und das Verbum in ihren mannigfaltigen Verbindungen und Beziehungen zu zeigen, bald auch das Adjectivum und Pronomen und so die übrigen Rede-

theile anzuschliessen und aus allen zusammen immer weitere und schwerere Satzformen zu bilden. Die Verwirklichung dieses Planes würde ich für einen erwünschten Ausgang der auf dem Gebiete der lateinischen oder vielmehr der altclassischen Elementargrammatik herbeigeführten Krisis betrachten. Bevor eine solche Entscheidung herbeigeführt sein wird, kann man an die einzelnen Bestrebungen und Leistungen auf diesem Gebiete nicht den Mafsstab eines erst noch zu gewinnenden festen Systems anlegen, man darf auch nicht fragen, bei jedem dahin zielenden wirklich wissenschaftlichen Versuche, ob derselbe irgend einem anerkannten Bedürfnisse entspreche oder ob das Interesse der Wissenschaft oder der Schule überhaupt wesentlich durch denselben gefördert worden sei; beruht derselbe auf wissenschaftlichen Principien, verfolgt er dabei bestimmte methodische und pädagogische Grundsätze, ist er endlich an sich consequent durchgeführt, so wird er jedenfalls die mehrerwähnte Krisis beschleunigen helfen und insofern schon verdienstlich sein können. Die Eingangs verzeichneten Schulbücher nähern sich mehr oder weniger dem Grundsatze der anfänglichen Verbindung der Formenlehre mit der Syntax, und zwar die meisten mehr durch Anschliessung syntaktischer Uebungen an die Formenlehre zum Zwecke der letzteren, als durch Anlehnung der Formenlehre an die Verbindung der Formen im Satze, aber doch mit dem weiteren Zwecke der Einführung in syntaktische Verhältnisse der zu erlernenden Sprache aus der Muttersprache heraus. Bei der Beurtheilung derselben kommt es also zunächst darauf an zu bestimmen, welchen Standpunct sie einzeln gegen die bezeichnete Richtung einnehmen und wie sie sich auf diesem Standpuncte bewegen; dann auch überhaupt ihre Brauchbarkeit nach ihrem wissenschaftlichen und methodischen Werthe zu schätzen. Wenn dabei auch blosse Lesebücher und Sammlungen von Uebungsstücken zum Uebersetzen berücksichtigt werden, so sind das gerade entweder solche, welche im allgemeinen unter Voraussetzung einer entsprechenden Grammatik oder eines entsprechenden grammatischen Unterrichtes nur einen gemischten Stoff bieten zur Vereinigung der analytischen und synthetischen Methode, so dass der Knabe, was er an dem Stoffe der fremden Sprache formelles und syntaktisches analytisch gelernt haben wird, sogleich synthetisch beim Uebersetzen aus der Muttersprache in's Lateinische anwenden und dadurch bei sich befestigen kann, oder solche, die zu dem eben genannten Zwecke sich an eine besondere Elementargrammatik anlehnen und abschnittweise zu dieser den entsprechenden Uebungsstoff bieten, entweder auch wieder gemischt oder für eine höhere Stufe des grammatischen Unterrichtes bloss zum Uebertragen aus der Muttersprache neben der Lectüre selbständiger lateinischer Schriftsteller; und beide Arten können und sollen wenigstens zur Förderung der mehr syntaktischen Weise der Einübung der Formenlehre dienen und auch benutzt werden, obgleich in ihnen der aufgestellte syntaktische Grundsatz des Elementarunterrichtes keineswegs noch zum Durchbruche gelangt ist.

Wir wenden uns zu Nr. 1, dem praktischen Lehrgange zur ersten (?) Einführung in die lateinische Sprache, und begrüssen denselben als eine durchaus erfreuliche Erscheinung auf dem Felde der lateinischen Elementarlehre. Der Hr. Verf. beweist eine richtige Einsicht von der Nothwendigkeit, nur auf syntaktischem Wege den Anfänger einzuführen in das weite Feld neuer Formen und ihrer mannigfaltigen Verbindungen, zugleich auch das rechte Geschick um denselben auf diesem Wege von Stufe zu Stufe, vom leichteren zum schwereren, sicher zu leiten, an blossen Beispielen, d. h. an einfachen, dann stufenweise ausgebildeten und erweiterten, und zuletzt an zusammengesetzten Sätzen, welche zum grossen Theile auch durch ihren Inhalt belehrend und ansprechend sind, die ganze Elementarsyntax zugleich mit der Formenlehre zu entwickeln, wobei Hr. W. recht passend im lateinischen Stoffe bloss durch ausgezeichneten Druck einzelner Sylben die Aufmerksamkeit des Lernenden jedesmal auf das hinlenkt, was gerade durch ein Beispiel gelehrt werden soll, z. B. Stück 101 mit dem Genit. Plur. auf *um* und dann Ablat. Sing. auf *e* von einendigen Adjectiven, Satz 2: *non solum pauperum, sed etiam divitum sors saepe tristis est*, in welchem Satze, um dieses beiläufig zu bemerken, des natürlich beabsichtigten Gegensatzes wegen das Wort *saepe* passender vor *etiam* stehen würde, indem *pauperum sors* immer als *tristis* gedacht werden soll, oft aber auch das der Reichen so ist. Hier verleitet die unrichtige Stellung zu einem verkehrten Gedanken, aber überhaupt soll man die Kinder so früh wie möglich an eine richtige, lateinische Stellung der Wörter gewöhnen und nicht ihnen anfangs immer eine unrichtige, vielleicht mehr dem Deutschen entsprechende, angeben und sagen, die richtige Stellung werden sie später lernen, also von dem früher verkehrt gelehrten und gelernten sich wieder entwöhnen. Eben so hat Hr. W. sehr treffend in einer blossen «Uebersicht des Lehrganges» auf sechs Seiten voraus die ganze Theorie seines praktischen Lehrganges gegeben und gleichsam eine Grammatik dadurch ersetzt oder vielmehr seinen praktischen Lehrgang zu einer eigenthümlichen Elementargrammatik gemacht, in welcher der Lernende unter Anweisung eines verständigen Lehrers an dem der vorausgeschickten Uebersicht stückweise entsprechenden Uebungsstoffe zuerst die einzelnen Formen und ihre satzlichen Verbindungen nach ihrer syntaktisch-genetischen Reihenfolge sich entwickeln sieht, worauf dann jedesmal die zu einem Ganzen zusammengehörigen Formen entweder in einem Anhange oder in einem Stücke gemischter Beispiele übersichtlich noch einmal vorgeführt werden.

Wenn ich nach diesem wohlverdienten Lobe mir einige charakteristische Ausstellungen erlaube, so möchte ich zunächst behaupten, dass Hr. W. etwas recht nützliches gethan haben würde, wenn er den einzelnen Uebungsstücken die entsprechenden Abschnitte aus der Uebersicht des Lehrganges als Ueberschrift vorausgeschickt hätte, um dem flüchtigen Knaben bei jedem Schritte einen zurechtweisenden Denkstein vor die Augen zu setzen. Das Buch wäre höchstens um sechs Seiten

grösser, aber sicher um ein beträchtliches nützlicher geworden; wahrscheinlich würden solche bezeichnende Ueberschriften den Hrn. Verf. auch abgehalten haben, in manche Abschnitte Sätze aufzunehmen, welche dem eigentlichen Gegenstande derselben fremd sind (vergl. z. B. S. 121). Auch würde z. B. am Anfang des III. Abschnittes, in welchem der Gebrauch des Genitivs, Dativs, Vocativs und Ablativs und die Formen dieser Casus der 1. und 2. Declination entwickelt werden, nachdem der Accusativ schon im I. Abschnitte behandelt worden ist, eine Uebersicht sämmtlicher Casus der 1. und 2. Declination, wie sie am Schlusse dieses Abschnittes zusammengestellt sind, dem Verlangen des Knaben, dem diese Uebersicht ungefähr schon aus der Muttersprache bekannt ist, besser entsprechen, die öftere Wiederholung des Nominativs, bald mit dem Genitiv, bald mit dem Dativ u. s. w. unnöthig machen und mit keinem Nachtheile verbunden sein. An die Substantiva auf *a*, *us* und *um* könnten später angeschlossen werden die Adjectiva auf *us*, *a*, *um*, dann die Substantiva und Adjectiva auf *er*. Auf diese Weise wäre das elementarische der Casuslehre und die Formenlehre der 1. und 2. Declination in mehrere kleine Ganzen zerlegt, ebenso wie auch das Verbum durch Behandlung der einzelnen Tempora des Indicativs richtig zertheilt und dem Uebungsstücke eines jeden Tempus das Schema desselben vorausgeschickt ist. Dass Hr. W. die «sogenannte» 3. Conjugation als die starke den Anfang machen und die «schwachen» Conjugationen in der Reihenfolge der «sogenannten» 4., 1. und 2. nachfolgen lässt, glaube ich keineswegs billigen zu können. Hr. W. führt dafür an, «die Natur der Dinge verlange, dass das einfache dem abgeleiteten (diese beiden Begriffe bilden keinen logischen Gegensatz), das erklärende dem zu erklärenden, die Grundform den nachgebildeten Spracherscheinungen vorangehe.» Die organischen oder eigentlich etymologischen Gründe, welche allenfalls für diese Anordnung sich anführen liessen, müssen hier zurücktreten, wo es sich darum handelt, wie die Sprachformen neben einander in die äussere Sinnenwelt treten und für den Anfänger mehr oder weniger einfach und fasslich sind; mit diesem ganz unzweifelhaften methodischen Gesetze, von dem leichteren zum schwereren überzugehen, steht es in grellem Widerspruche, wenn man dem Anfänger zumuthet, die 3. Conjugation, diese in ihrem ganzen Inhalte und Umfange aufgefasst, vor den drei übrigen sich anzueignen.

Mit Recht verlangt Hr. W., dass zur gründlichen Uebung der Elemente das einmal begriffene gehörig wiederholt und durchgearbeitet, und zur Befestigung des auf diese Weise gewonnenen die gelesenen Stücke ganz, nicht bloss einzelne Vocabeln, streng auswendig gelernt werden; wenn er aber meint, von einer Vorbereitung auf die Lection sollte überhaupt auf dieser — der ersten — Stufe niemals die Rede sein, und eben darum auch kein Wörterverzeichniss beigegeben hat, weil in den seltenen (?) Fällen, wo die Kenntniss der Bedeutung dieses oder jenes Wortes fehlen dürfte, der Mund des Lehrers das bessere, lebendige

Lexikon sei, so scheint mir diese Ansicht auf ganz eigenthümlichen pädagogischen Erfahrungen zu beruhen. Ich wenigstens habe in meinen bisherigen Erfahrungen immer gefunden, dass da, wo eine fleissige Vorbereitung vorhergegangen war, selbst auf der untersten Stufe, auch eine grössere Sammlung und Aufmerksamkeit beim Unterrichte sich einstellte, und sollte die Vorbereitung auf der ersten Stufe auch bloss darin bestehen, dass der Knabe sich mit den beim Unterrichte zu lösenden Schwierigkeiten bekannt und sein Auge mit den zu behandelnden Sätzen und Formen vertraut gemacht habe, so würde eine solche Vorbereitung, besonders bei dieser mehr heuristischen Methode, schon wesentlich sein. Aber je mehr der Knabe schon durch Vorbereitung sich in den zu behandelnden Stoff hineinstudirt und die Bedeutungen der Wörter und ihre Verbindungen, so wie das vom Lehrer bei früheren Gelegenheiten bemerkte sich in's Gedächtniss zurückgerufen hat, um so mehr wird er im Stande sein dem Unterrichte zu folgen, und nach den Winken und Weisungen des Lehrers immer weiter zu gehen. Ein Wörterverzeichniss ist aber selbst für die von Hrn. W. geforderten — doch wohl auch häuslichen — Wiederholungen, wenn der Knabe nicht oft nutzlos gequält und aufgehalten werden soll, ganz unerlässlich, um so mehr nun, wenn, meiner Ueberzeugung nach, auch Vorbereitungen hinzu kommen sollen; überdiess können ja doch auch, was Hr. W. vielleicht nicht bedacht hat, nicht alle Stücke des ganzen Buches in den Lectionen eines Schuljahres gelesen werden, und es müssen daher die in den ausgefallenen Stücken bemerkten Wörter bei folgenden Stücken dem Schüler nothwendig abgehen.

Dass übrigens der für den ersten Cursus gebotene Stoff extensiv über das strenge Mafs dieses Jahres hinausgeht, ist nicht zu tadeln, man muss vielmehr Stoff über Bedürfniss zur Auswahl haben; aber **intensiv** geht er auch über das des ersten Jahres hinaus, und das *plus* oder *nimium* in dieser Beziehung darf gar nicht zur Auswahl geboten werden. Besonders gehen die zum Schlusse gegebenen Briefe in ihrer Structur über das Fassungsvermögen des gewöhnlichen zehnjährigen Knaben hinaus, und wenn es auch nur vier Briefe sind, von denen der erste noch angehen dürfte, so verrathen doch diese vier oder drei einen ganz unrichtigen Standpunct, bis zu welchem der Verfasser sich den Knaben am Ende des ersten Cursus gefördert gedacht hat, z. B. *Cicero ad fam.* VII, 9, fast ganz unverändert, dann folgender Brief des K. Philippus an Aristoteles: «*Filium mihi genitum esse scito. Quod equidem diis habeo gratiam: non tam, quod natus est, quam quod ei contigit nasci temporibus vitae tuae. Spero enim fore, ut a te educatus et eruditus dignus evadat et nobis et rebus, quas ipsi relicturi sumus.*» Wenn man im ersten Jahre solche und ciceronische Briefe mit Schülern von 9 bis 10 Jahren lesen könnte, so würde man durch acht lateinische Classen hindurch etwas ganz anderes erzielen können, als leider nur möglich ist; an sprachliche Schwierigkeiten würde zuletzt gar nicht mehr zu denken sein. Aber auch ausser den Briefen gehört vieles aus dem sonst recht passend gewählten Anhange

von Fabeln und Erzählungen nicht in den ersten, sondern frühestens in den zweiten Cursus hinein, so z. B. möge Hr. W. die 32. Erzählung «*somnium*» einmal einem gewöhnlichen Schüler der dritten lateinischen Classe vorlegen, und sehen, ob derselbe sie in allen Theilen sicher und richtig auffasst, möge sie auch einmal in's Deutsche übertragen und dieses einem Schüler etwa der vierten oder fünften lat. Classe zum Retrovertiren geben und sehen, ob dieses ohne merkliche Fehler gelingt. Ich glaube nicht. Wenn aber Hr. W. das erstere mit seinen Schülern der ersten lateinischen Classe zu Stande bringt, so will ich ihm gern einräumen, dass er das Handwerk besser versteht, als gewiss viele mit mir sich zu rühmen vermögen. Der erfahrene Schulmann weiss aber, wie nachtheilig es ist, über Vermögen die Kräfte des Kindes in Anspruch zu nehmen. Ich habe die Fabeln und Erzählungen im Anhange wegen ihres passenden Inhaltes an sich nur billigen können, eben so verdienen viele der übrigen Sätze aus demselben Grunde gebilligt zu werden; ich stelle aber auch besonders an die neue Elementarmethode die Forderung, nicht nur durch die Form des gebotenen Stoffes, nämlich syntaktisch, sondern auch durch den Inhalt desselben beim Anfänger Gedanken zu wecken und ihn geistig zu fördern; dieser Forderung ist indessen durch viele eigentlich inhaltlose Sätze gar nicht entsprochen, während so leicht mit einer unbedeutenden Modification jedem leeren Satze ein Inhalt verliehen werden kann. Wenn z. B. St. 113 der Knabe liest: «*Rex Germanorum adversus Italiam bellaturus ex vita migravit*,» so wird er fragen, w e l c h e r K ö n i g d e r D e u t s c h e n? Ferner: «*Milites ipsi ducem sibi elegerunt legionibus omnibus imperaturum*» hat an sich keinen Sinn; setzt man aber ein *olim* und etwa *romani* hinzu, so heisst es etwas und hat ein Interesse für den wissbegierigen Knaben. Auch sollte es in einem Lehrbuche für Kinder nicht ausdrücklich heissen: «*Dii semper fuerunt: nati nunquam sunt, si quidem aeterni futuri sunt*;» etwas anderes ist es, wenn der Knabe solches später in einem Schriftsteller als Meinung der Alten liest. In grammatischer Hinsicht habe ich wenig zu erinnern gefunden; im St. 52 steht *plena* mit dem Ablativ construirt, «*vita bonis variis plena est*,» mit dem Genitiv habe ich es nirgend im Buche gefunden, es ist nicht einmal aufgeführt unter den Adjectiven, die einen Genitiv erfordern, während es doch seiner Natur nach vorzugsweise den partitiven Genitiv bei sich hat und nur wegen seiner mit *refertus* verwandten Bedeutung, jedoch weit seltener, den Ablativ annimmt. So etwas verleitet sogleich den Anfänger zu irrigen Ansichten. Doch können die bezeichneten Mängel durch den verständigen Lehrer, und später etwa in einer zweiten Auflage durch den Verfasser selbst leicht gut gemacht werden. Das Buch verdient jedenfalls vor vielen andern vorzugsweise empfohlen zu werden.

Mit Nr. 1 bringe ich zunächst in Verbindung ein sehr verschiedenartiges Buch, die unter Nr. 2 angeführten «Anfänge des Lateinischen» von Dr. K l o k e r, eine etwas paradoxe Erscheinung, deren Urheber sich am Schlusse der Vorrede unterzeichnet als d e r S c h u l l e h r e r d e s n e u n-

zehnten Jahrhunderts. Derselbe klagt in der Vorrede, in neuester Zeit sei die Verkehrtheit des lateinischen Elementarunterrichtes dahin getrieben worden, dass man die Sprachlehre mit der Lehre vom Satze angefangen habe, wenigstens mit dem Verbum, und stellt selbst als das eigentliche Wesen der Grammatik „Etymologie und Syntax — Wortlehre und Satzfügung“ auf. Die Art und Weise aber, wie er die Wortlehre behandelt, nämlich Sammlung von Wörtern als Bestandtheilen des später zu bildenden Satzes, zuerst Nomina, Substantiva und Adjectiva, Beziehungen der letzteren zu den ersteren, und Ableitungen der letzteren von den ersteren, dann Verba, *sum* und die vier regelmäfsigen Conjugationen, die Art und Weise dieses Verfahrens beweist, wie ihm doch nächstes Bedürfniss der Satz oder der Gedanke ist, und wie er sogleich nach einer kleinen Sammlung von Substantiven und Adjectiven sich nicht enthalten kann Sätze zu bilden, und der Hauptunterschied zwischen ihm und unserer früher gebilligten Methode ist der, dass wir den Satz *in abstracto* als Zweck betrachten und die concreten Sätze als Mittel behandeln, um an diesen das Abstractum und die einzelnen Begriffe desselben mit ihren Formen zu erklären, er dagegen zuerst als nutzlose Last eine Masse leblosen Materials zusammenträgt, aber sogleich sich genöthiget sieht, demselben durch Verbindung der Theile Leben zu verleihen, um damit etwas nützen zu können, aus dem Satze aber die eigentliche Formenlehre erst nachher abstrahirt. Ich habe das Buch vorzüglich erwähnt einer Eigenschaft wegen, durch deren Annahme der „praktische Lehrgang“ von Wilsdorf wesentlich zu seiner Vervollkommnung beitragen würde, nämlich, dass es von der Anschauung ausgeht und für den Anfänger den ersten Stoff aus der nächsten Umgebung sammelt und von da aus den Gesichtskreis immer mehr zu erweitern strebt. Dadurch würde dem Gedankengange des Anfängers mehr eine natürliche Richtung gegeben, und würden auch die vielen inhaltlosen Sätze leicht vermieden werden können. Aber gerade dieses richtige Ausgehen des Unterrichtes von der Anschauung beweist, wie lebhaft bei dem Hrn. Verf. der „Anfänge“ das Bedürfniss sein muss, durch den Unterricht im Schüler Gedanken zu wecken, indem ja schon das Verweilen in der Anschauung ohne Gedanken unmöglich ist; nur hat sich der Hr. Verf. eben dieses, wie es scheint, bei der Anlegung seines Planes nicht zum Bewusstsein gebracht, sonst würde er den Gedanken, den Satz oder das syntaktische mehr in den Vordergrund gezogen und mehr Mittel geboten haben, um seine Anfänger in dem Verkehr mit neuen Gedankenformen, wenigstens intensiv, weiter zu fördern. Das von ihm jetzt gebotene sind nur zu sehr Anfänge, die nicht weit über ein halbes Jahr eines Gymnasialcursus hinausreichen würden, und uns daher für jetzt nicht länger beschäftigen können. Weitere Ausbildung des vielen Guten, das in dem Buche enthalten ist, und strengere Hinlenkung desselben zum rechten Ziele, ohne mancherlei terminologische und grammatische Sonderbarkeiten *), ohne das viele nutzlose Eigenlob des Verfassers

*) Z. B. S. 188 „von den Sagarten“, für *modi* des Verbums, S. 228 „*stare ad aliquem*“ = *apud aliquem* (von Personen?), S. 144

würden seine «Anfänge» für Gymnasien recht brauchbar machen. Von zwei früheren Ausgaben dieser «Anfänge des Lateinischen» war mir nichts bekannt geworden, und aus der einen Vorrede ohne Datum ist darüber auch nichts zu erkennen.

Wir kommen zu Nr. 3, zu Kühner's Elementargrammatik der lateinischen Sprache, an welchen Namen sich sogleich die grössten Erwartungen knüpften; ich hatte von keiner der früheren Auflagen so genaue Kenntniss genommen, wie ich mir solche jetzt von dieser achten Auflage pflichtmäfsig verschafft habe, und ich muss leider bekennen, dass meine Erwartungen durchaus nicht erfüllt worden sind, dass ich bedeutende, methodische und sprachliche Mängel nachzuweisen habe, und mich wundere, wie ein solches Werk von Kühner bis zur achten Auflage mit solchen Mängeln behaftet sein kann; womit übrigens das gute und richtige, das in dem Buche enthalten ist, nicht bestritten werden soll. Hr. K. beruft sich schon in der Vorrede zur ersten Auflage auf die Grundsätze, die er bei der Bearbeitung der griechischen Elementargrammatik befolgt habe, und sagt, auch hier sei sein Bestreben darauf gerichtet gewesen, «den Knaben auf einem möglichst kurzen Wege zu einer lebendigen Auffassung und gründlichen Erlernung des grammatischen Stoffes zu führen, und ihn zugleich auch mit einem reichen lexikalischen Materiale bekannt zu machen.» Damit der grammatische Unterricht erfreuliche Früchte trage, sei es «durchaus nothwendig, dass die dem Gedächtnisse eingeprägten Formen und Regeln unmittelbar nach ihrer Erlernung durch Uebersetzung von Uebungsaufgaben zu einer lebendigen Anschauung und zu einem klaren Bewusstsein bei dem Knaben gebracht, und dass demselben nicht überall Formen, die er noch nie gehört oder gesehen hat und deshalb auch nicht begreifen kann, vorgeführt werden.» Am Schlusse des Buches habe er eine Sammlung zusammenhangender lateinischer Lesestücke «in der Absicht hinzugefügt, dass der Schüler in den ersten Jahren des lateinischen Unterrichtes nur ein Buch nöthig habe, das ihm Grammatik, Lesebuch und Wörterbuch sei.» Ref. erklärt gern, diese Absichten an sich nur billigen zu können, doch glaubt er, dass dieselben dem durch Verbindung der Syntax mit der Formenlehre zur Geltung zu bringenden Grundsatze des Elementarunterrichtes noch gar nicht entsprechen, und erlaubt sich, in dieser Beziehung auch auf seine Beurtheilung der griechischen Elementargrammatik von Kühner in dieser Zeitschrift 1851, Heft I., S. 48 ff., und auf die im Eingange der gegenwärtigen Anzeige ausgesprochenen Ansichten zu verweisen. Indessen würde ich darüber weniger mit Hrn. K. glauben rechten zu müssen, wenn jene Absichten auch in der Bearbeitung des Buches überall deutlich hervorträten, die angewendeten Mittel der Erreichung derselben vollkommen entsprächen, und endlich alles gelieferte in sprachlicher Beziehung tadelfrei wäre. Aber indem Hr. K.

«*virûm* häufig statt *virorum*» (bei diesem Worte bloss dichterisch, besser *deûm*, *liberûm*), u. s. w.

den ganzen Stoff in sechs Cursen, vier für die Etymologie und zwe für die Syntaxe (warum nicht Syntax?) und in einem Anhange vont lateinischen Lesestücken behandelt, so gibt er nicht einmal an, für wie viele Jahre sein Elementarbuch ausreichen soll: «für die unteren Classen» ist eine unbestimmte Bezeichnung; gewöhnlich versteht man darunter die zwei untersten Classen; aber dafür geht es zu weit, sowohl in der Casus- und Moduslehre, als auch in den Lesestücken; versteht Hr. K. darunter die vier Classen des Untergymnasiums, dann bietet sein Buch viel zu wenig, indem es für das ganze Untergymnasium die Lectüre eines selbständigen Schriftstellers und alles dichterische und metrische ausschliesst, auch die Syntax für die 3. und. 4. lateinische Classe zu dürftig behandelt, was freilich vom Lehrer sich leicht ergänzen liess. Hr. K. hat aber zum Zwecke der Bearbeitung einer Elementargrammatik den lateinischen Unterricht in der Quinta und Quarta, also bis zur 3. lateinischen Classe einschliesslich, selbst übernommen, woher man vermuthen darf oder muss, dass das Buch für drei Jahre ausreichen soll; aber in drei Jahren systematisch die ganze Syntax, wenn auch kurz, zu behandeln, ist ganz unzweckmäfsig, weil man dann im vierten Jahre dasselbe von vorn wieder anfangen muss. Hr. K. hat uns darüber mit keinem Worte belehrt.

Auch über die zu befolgende Ordnung in der Behandlung des Stoffes und über die Vertheilung desselben durch die einzelnen Jahre muss man in Zweifel gerathen, wenn man sieht, dass jeder folgende Cursus, besonders auffallend in der Formenlehre, wieder mit den einfachsten und unbedeutendsten Uebungsbeispielen beginnt, wovon auch der 5. und 6. Cursus nicht ausgenommen sind, und selbst mitten in den syntaktischen Cursen bestehen einzelne Beispiele in blossen Vocabeln, z. B. S. 201 in der Lehre vom Ablativ heisst ein Satz (!) «*Magnus*, *maior*, *maximus natu*», und Sätze, wie: «die Aeltern lieben ihre Kinder», und «die Kinder lieben ihre Aeltern», dann ganz gehaltlose: «Man lacht — Man lobt mich — Man hat mich gelobt» (S. 211—213), kommen auch in den zwei letzten Cursen, nicht zu Dutzenden, sondern zu Hunderten vor; überhaupt ist ein sehr grosser Theil der Uebungssätze ganz inhaltlos und wird in den Uebungsaufgaben nicht gehörig vom leichteren zum schwereren fortgeschritten, indem wenigstens das letztere gar zu sehr mit ganz unbedeutendem untermischt ist. Der 1. Cursus behandelt das gewöhnlichste der Declinationen und der übrigen Redetheile mit Ausnahme des Verbums, wovon hier nur die Formen des *praes. indic. act.* und *pass.* gegeben sind. Nach diesem Cursus glaubt man doch ein weiteres vom Verbum erwarten zu dürfen: statt dessen wird im 2. Cursus die griechische Declination und überhaupt alles ungewöhnliche und exceptionelle der Declinationen ausführlich gegeben; soll das also alles einstudirt werden, ehe der Knabe einmal dazu kommt übersetzen zu können *deus mundum creavit?* Auch wäre eine innigere Verbindung der Syntax mit der Formenlehre erspriesslicher gewesen zum natürlichen Fortschreiten auf elementarem Wege vom

leichteren zum schwereren und zu aufmunternder Beschäftigung und heilsamer Nahrung des jugendlichen Geistes. Der Anhang von lateinischen Lesestücken ist mit grossem Fleisse und passend zusammengebracht und vielfach belehrend; nur hätte Hr. K. in der Aenderung des aus Eutrop entnommenen Stoffes nicht so ängstlich sein dürfen, z. B. S. 264 in dem Satze „*consules coepti sunt — duo creari, ut, si unus malus esse voluisset etc.*" würde ich wenigstens *bini* und *vellet* gesetzt haben. Auch wünschten wir, dass Hr. K. die von ihm selbst, besonders für die drei ersten Curse, gebildeten lateinischen Sätze nicht nur grossentheils gehaltvoller, sondern auch mehr mit echt lateinischer Färbung gegeben hätte. — Einige Bemerkungen im einzelnen mögen der Ordnung des Buches selbst folgen.

Dass in §. 2 einiges über die Aussprache der Buchstaben vorausgeschickt wird, damit die Knaben sogleich erfahren, dass man *totius* und *Miltiades* nicht wie *tocius* und *Milciades* aussprechen soll, kann nur gebilliget werden. Die prosodische Anmerkung über die Position ist zu genau; sie soll ja nur für die anfängliche Aussprache, nicht für metrische Uebungen dienen. Die Regel 2. §. 4 von der Abtheilung der Sylben ist zu breit und der Ausdruck „die gewöhnlichsten Consonantenverbindungen" undeutlich; die Regel heisst kurz also: zwei oder mehrere Consonanten in der Mitte eines Wortes werden, abgesehen von Compositis, zwischen beiden Sylben getheilt, wenn entweder derselbe Consonant verdoppelt oder der erste eine *liquida*, der folgende von anderer Eigenschaft ist, z. B. *an-nus*, *Ap-pius*, *an-te*, *Al-pes*, aber *a-mnis*, *a-ptius*. Der §. 5 über Wortarten und Flexion im allgemeinen, ferner §. 15 die syntaktische Regel über die allgemeinen Bestandtheile eines Satzes gehören nicht in die lateinische Elementargrammatik. Beides musste wenigstens heissen: „im Lateinischen gleich wie im Deutschen", denn von letzterem muss es als bekannt vorausgesetzt werden können und sogleich angewendet auf das Lateinische, wie §. 24 die Comparation der Adjectiven und Participien; doch werden die Participia nicht als solche, sondern als Adiectiva comparirt: das Particip *amans* ist ein ganz anderer Begriff, als das Adjectiv *amans*, welchen Unterschied Hr. K. S. 47 und 187 selbst anerkannt hat; warum nicht auch hier? Das Pronomen ist nicht, wie S. 4 Hr. K. es nennt, ein Deutewort, sondern stellvertretendes Nomen für Substantiv; §. 27 ist das Wort Pronomen als *plur.* gebraucht hart und unpassend. Die Erklärung von *concretum* und *abstractum* §. 11 ist unnütz für Knaben von 9—10 Jahren, dann auch unrichtig, dass *concretum* bloss eine wirkliche und selbständige Person oder Sache bezeichne, *abstractum* nur eine That oder Eigenschaft, die als ein selbständiger Gegenstand gedacht werde; denn wird diese Distinction wohl anwendbar sein, wenn es darauf ankommt, das substantivirte *pulchrum* von *pulchritudo*, oder im Griechischen τὸ καλόν von τὸ κάλλος zu unterscheiden? Dann folgt eine Eintheilung der *concreta*, und man sollte glauben, man müsse dasselbe auch

von den *abstractis* erwarten, oder es müsse bemerkt werden, dass die *abstracta* nicht weiter eingetheilt würden: beides erfolgt nicht. — Wozu sind §. 13 die drei Schemata deutscher Declination, nachdem schon allgemeine Genusregeln der lateinischen Declination und im §. 13 selbst die specielle Regel über die Gleichheit der drei Casus der Neutra — der lateinischen nämlich, indem diese Regel im Deutschen sich doch weiter erstreckt — unmittelbar vorausgeschickt sind. In §. 15 werden die Substantiven der 1. Declin. auf *a* sämmtlich als weibliche bezeichnet, und dann folgen zweierlei Ausnahmen. — In §. 16, Anm. 1, musste zu *filius*, *voc. fili*, *etc.* auch das einzige noch übrige *genius*, *voc. geni*, erwähnt werden. — In §. 22, Anm. 1, durfte bei den Wörtern der 4. Declin., die im *dativ.* und *ablat. plur. ubus* statt *ibus* haben, das in beiden Formen vorkommende *portus* nicht fehlen, und auch das vielgestaltete *ficus* konnte erwähnt werden, da es ja in diesem §. in einem Satze vorkommt und zwar richtig nur *ficis;* dagegen musste *quercus* ausfallen, da weder *quercubus* noch *quercibus* vorkommt; doch hat Hr. K. unbedenklich mit *quercubus* einen Satz gebildet. Am passendsten wird auch hier wohl sein *quercis* von *quercus i;* siehe Reisig's Vorlesungen über lat. Sprachwissenschaft (§. 71 u. 83), worin für Lehrer der Grammatik sehr viel schätzbares enthalten ist. In §. 22, XI. steht der Satz *fulmen antecedit tonitru:* was ist hier Nominativ, was Accusativ? — In der Lehre von der Comparation der Adjectiven, §. 24, mussten, neben dem übrigen ungewöhnlichen, auch die wichtigsten Defectiva erwähnt werden; beiläufig ist hier meister für *plurimus* undeutsch. — S. 28 ist der mehr dichterische Ausdruck *esse apud se* für seiner mächtig sein nicht zu empfehlen. — In §. 29 steht *quam* unrichtig als *accus. fem. gen.* von *quis*, das nur allgemein ohne Unterschied des Genus gebraucht wird als *interrogativum* und als indirectes *relativum* in Sätzen, die die Grammatiker, auch Kühner §. 111, vielfach unpassend als indirecte Fragen statt indirecte Relativ-Sätze bezeichnen. — S. 38 ist richtig der Genitiv von *alter*, nicht wie gewöhnlich *alterius*, sondern *alterius* geschrieben, was schon Ritschl in seinen *schedis criticis* vollständig bewiesen hat; s. auch hierüber Reisig's Vorlesungen §. 121. Möchte dieses doch endlich für die Prosa in den Grammatiken allgemein aufgestellt werden! — S. 46 ist unter den Einsylbigen der 3. Declination auf *s* mit vorhergehendem Vocale *mas*, *marium* und *os*, *ossium* ausgelassen. — S. 63 hat auffallender Weise der Hr. Verf. das Wort *supellex* im Plural gebraucht, auf dessen Mangel doch von den alten Grammatikern (cf. Diomedes I, p. 314 ed. Putsche) ausdrücklich aufmerksam gemacht wird, eigentlich zum Ueberflusse, da es aus der Natur und Bedeutung des Wortes hervorgeht, und worauf Hr. K. schon durch den unmittelbar vorher von ihm selbst richtig aufgestellten Satze „*Sapiens parva supellectile est contentus*" musste hingewiesen werden. Wer Grammatiken schreiben will, muss doch auch grammatische Werke studiren! — das Wort *iecur* (ebendas.) hat im Genitiv ausser *iecoris* und *iecinoris*, auch *ioci-*

noris und *tocineris*. — S. 80 ist in dem überhaupt wenig musterhaften Satze «*Quum milites urbem intrabant, omnes cives timoris pleni erant*» der Indicativ *intrabant* offenbar falsch, indem ja der Einzug der Soldaten für die Bürger die Ursache der Furcht war, das *quum* also hier entschieden causal ist. Noch auffallender ist in dem Satze S. 81 «*Quum milites urbem intraverant, ingens terror civium animos occupabat*» der Indicat. Plusquamperf. und im Nachsatze das Imperf. von *occupare*, das eine momentane Handlung bezeichnet, und in dem gleich folgenden Satze «*Quum exercitus h. urbem oppugnaverat, nos iam emigraveramus*» ist das erstere Plusquamperf. unrichtig, weil ja bei den zwei Plusquamperfecten keine Vergleichung zur Herausstellung der Priorität möglich ist; mit *oppugnavit* würde der Satz richtig sein, so wie S. 91 «*Vix milites nostri castra muniverant, quum Caesar aciem instruxit.*» Man muss sich wundern, bei Hrn. K. sowohl in sehr vielen Sätzen, als in seiner Theorie, eine so grosse Unklarheit in der Lehre vom Conjunctiv und überhaupt in der Lehre von dem Verhältniss causaler Sätze zu einander zu bemerken. Hr. K. lehrt S. 104, *quum* in der Bedeutung wenn, als, nachdem, werde mit dem Indicativ, jedoch mit dem Conjunctiv des Imperfects und Plusquamperfects verbunden, wenn in dem Hauptsatze ein Perfect stehe, und bezeichnet dieses *quum* S. 236 genauer für beide Fälle als temporal, und nimmt das causale als drittes, das mit dem Conjunctiv stehe. Auffallend ist es, dass Hr. K. für verschiedene Fälle des temporalen *quum* einen so unwissenschaftlichen, unbegründeten Unterschied aufstellt und durch diese falsche Unterscheidung sich verleiten lässt, Sätze mit dem Indicativ bei *quum* aufzustellen, in denen das causale Verhältniss ihm ganz entgangen zu sein scheint und in welchen man bei einem guten Schriftsteller niemals den Indicativ finden wird. Die Regel über den Gebrauch von *quum* ist einfach die, dass es mit dem Conjunctiv steht, sobald in dem Vorder- oder Nebensatz die Ursache oder Veranlassung zur Handlung des Hauptsatzes enthalten ist; liegt eine solche Veranlassung nicht zum Grunde, sondern eine blosse Gleichzeitigkeit oder Vergleichung der Zeit der Ereignisse oder Handlungen, so steht bei *quum* in der directen Rede der Indicativ; auch wenn eine Handlung die andere schon in sich schliesst, also das eine Verbum gleichsam zur Erklärung des anderen dient, hat *quum* den Indicativ bei sich. In dem Satze «*Quum milites ducem sepelirent, ingens luctus omnium animos occupavit,*» S. 112, ist das *quum* doch offenbar causal, nicht wie Hr. K. will, temporal, und steht also der Conjunctiv nicht wegen des Perfect. *occupavit*, sondern weil in dem *sepelirent* die Veranlassung der Trauer liegt. Eben so S. 157 in dem Satze «*Quum Hannibal alpes transgrederetur, multa saxa diffissa sunt,*» liegt keine bloss zufällige Gleichzeitigkeit, sondern in *transgrederetur* ist die Veranlassung zu dem *diffissa sunt*, also *quum* ist hier causal und nicht temporal. Aus gleichem Grunde muss S. 86 in den Sätzen «*Quum urbs oppugnabatur, animi terrore occupabantur*» und «*Quum urbs expugnata erat, cives dolore cruciabantur,*» bei *quum* der Conjunctiv

stehen, und so in sehr vielen anderen Sätzen. In dem Satze z. B. *praeclare facis, quum puerum diligis* (Cic.) ist *facis* und *diligis* eine und dieselbe Handlung, oder das *diligis* die nähere Erklärung von *facis*, und steht daher auch der Indicativ. — *Victoriam referre* und *reportare* wird classisch nicht, wie bei Hrn. K. S. 87, 100 u. m., mit *de*, sondern mit *ab* oder *ex aliquo* verbunden. Solche Dinge werden immer ohne Prüfung weiter gepflanzt. — Nach einem blossen Ablat. absol. soll nicht interpungirt werden, wie S. 127 *sole oriente, profecti sumus* u. m. a.; dadurch wird eine ganz unrichtige Vorstellung vom Ablat. absol. erweckt, gleich als wäre er ein vollständiger Vordersatz. Eben so sollen einfache Participialconstructionen, wie in *exercitus, fortiter pugnans, a nobis laudatur* (S. 95) nicht interpungirt werden. — S. 103 ist der Satz «*Illud tenete, nervos atque artus esse sapientiae, non temere credere*» unklar und unrichtig: was soll hier *tenere* bedeuten, dass *non temere credere* davon abhangen kann? Hr. K. hat mit Unrecht vor *illud* das Wort Ἐπιχαρμεῖον ausgelassen, wovon der Infinitiv *credere* abhängt; ohne dieses müsste es vielmehr sein «*ne temere credatis.*» Für das griechische Wort konnte Hr. K. füglich setzen *Epicharmi illud* etc. — Wie kommt Hr. K. S. 112 zu einem Perfectum von *ferio*, «*ferieritis*»? Der Grammatiker Carisius, dessen Sprache selbst keinesweges classisch ist, führt eine vollständige Conjugation dieses Verbums an, ohne Beispiel; dieser Irrthum ist in viele Bücher übergegangen und Hr. K. hat sich auch dadurch täuschen lassen. — S. 167 bedurfte in dem Satze «*Quid enumerem artium multitudinem, sine quibus vita omnis nulla esse potuisset*» das *potuisset* nach *enumerem* einer Erklärung und Rechtfertigung. — S. 185 steht *sementum facere* für *sementem*, S. 44 *cerăsus* statt *cerăsus* (im Verzeichniss richtig), S. 60 Heerde statt Herde. — S. 201 ist der Ablativ des Maſses unrichtig in zwei Arten getheilt, *a*) bei Comparativen, um, wie, viel, *b*) vor *ante* und *post*, wie lange vorher und nachher, da *ante* und *post* ja auch selbst comparative Begriffe sind. — S. 215 «*Fas est dictu. — Nefas est dictu*,» was ist hier *fas* oder *nefas dictu?* — S. 239 f. heisst es: *etsi, tametsi, quanquam* stehn gewöhnlich (?) mit dem Indicativ; *etiamsi* öfter (?) mit dem Conjunctiv, als wenn es bloss von der Zahl, nicht von der Beschaffenheit der Beispiele, also von Gründen abhienge, während man doch weiss, dass mit dem Indicativ mehr eine als wirklich angenommene, mit dem Conjunctiv mehr eine mögliche Bedingung verbunden wird, z. B. S. 247 «*etiamsi alios fallas, me tamen non falles,*» solltest du auch Andere täuschen u. s. w.; vergl. S. 249 f. «*etsi asino uti nequirem.*» — Im Wörterverzeichniss, das übrigens mit Fleiss und Sorgfalt bearbeitet ist, steht *invicim* für *invicem*, *anniversanus* für *anniversarius*. In der Bezeichnung der Verba im Wörterverzeichniss scheint Hr. K., wo nur etwas ungewöhnliches ist, Perfectum und Supinum absichtlich mit angegeben zu haben, die ganz gewöhnlichen und regelmäſsigen nur im Praesens zu schreiben: warum schreibt er dann aber *taceo, tacui*, als wenn es unregelmäſsig und kein Supinum vorhan-

den wäre, eben so schreibt er *adiaceo, ui;* sind beide Verba ganz gleich, und hat Hr K. schon *adiacui* in einem classischen Beispiele gefunden? n solchen Dingen muss strenge Consequenz befolgt werden.

Kühner's Elementargrammatik bedarf, um recht brauchbar für die Schule zu werden, einer wesentlichen Verbesserung, namentlich auch einer strengeren Beachtung wahrer Latinität; denn das viele Gute, das in dem Buche enthalten ist, kann bei den mancherlei Mängeln dem Schüler wenig zum Nutzen gereichen. Die Strenge der Beurtheilung möge der geehrte Hr. Verf. annehmen als Beweis des natürlichen Interesses an der Wichtigkeit der Sache und an seinen eifrigen Bestrebungen zur Förderung derselben.

(Fortsetzung und Schluss in einem folgenden Hefte.)

Wien, im Juni 1851.

Al. Capellmann.

Lehrbuch der österreichischen Vaterlandskunde zur genaueren Kenntniss der wesentlichsten historischen, geographischen und statistischen Verhältnisse des österreich. Staates. Von Wilh. Pütz, Oberlehrer am kathol. Gymn. zu Cöln. Coblenz, K. Bädeker. 1851. VIII u. 235 S. 8. — ²/₃ Thlr. = 1 fl. 20 kr. C.M.

Der Organisationsentwurf für die österreichischen Gymnasien schreibt in den §§. 38. 39 vor, dass im vierten Jahrgange sowohl des Unter-, als des Obergymnasiums die österreichische Geschichte und Vaterlandskunde vorgetragen werde. Da nicht zu zweifeln, dass diese Bestimmung im laufenden Schuljahre an allen Gymnasien des Kaiserstaates zur Ausführung gekommen sei, so dürfte sich wohl mancher Lehrer dieses Gegenstandes in Verlegenheit befunden haben, welches Buch er seinem Unterrichte zu Grunde legen und somit seinen Schülern in die Hände geben solle. Um so willkommener musste daher eine Schrift erscheinen, welche den Anforderungen des Organisationsentwurfes genau nachzukommen und einem wahrhaft tief gefühlten Bedürfnisse zu begegnen versprach. Ref. erlaubt sich in dieser, den Interessen der gelehrten Schule gewidmeten Zeitschrift den Werth und die Brauchbarkeit dieses Lehrbuches näher zu untersuchen, nicht um sein Urtheil als mafsgebend aufzustellen, sondern hauptsächlich, um erprobte Fachmänner zu einer genaueren Prüfung des Werkes anzuregen, nach dem Horazeschen: *Fungar vice cotis* etc.

Erstlich ergibt sich aus der vom Hrn. Verf. in der Vorrede ausgesprochenen Absicht und der ganzen Haltung des Werkes, dass er es für das Obergymnasium bestimmt habe. Obwohl jeder Lehrer dieses Gegenstandes offen behaupten wird, dass ein ähnliches Buch für das Untergymnasium ein noch entschiedeneres Bedürfniss sei, so darf man doch darüber mit dem Hrn. Verf. nicht rechten, sondern muss seine Schrift von dem Standpuncte aus beurtheilen, auf welchen er sich bei ihrer Abfassung selbst gestellt hat. Sie zerfällt in zwei Abtheilungen. Die erste liefert eine Uebersicht der Hauptmomente der österreichischen Geschichte, besonders zur

Erklärung der Entstehung des österreichischen Kaiserstaates. Dieser Theil ist dem ausgesprochenen Zwecke gemäfs in der bekannten Weise des Hrn. Verf.'s fleissig und genau *) bearbeitet, und sind demselben zwei genealogische Tabellen, und eine recht zweckmäfsige chronologische Uebersicht des Territorialbestandes beigefügt worden. Warum steckte sich aber der Hr. Verf. bei der Zusammenstellung dieser historischen Skizze so enge Gränzen? Warum gab er nur die Hauptmomente der österreich. Geschichte? Sollen sie zum Unterrichte in diesem Objecte im ersten Semester der 8. Gymnasialclasse hinreichen? — Der Hr. Verf. ist ein zu ausgezeichneter Geschichtslehrer, als dass es ihm entgangen sein sollte, dass diese magere Uebersicht dem vorgesetzten Zwecke nicht genügen könne. Freilich bezieht er sich häufig auf seinen „Grundriss der Geographie und Geschichte für die oberen Classen höherer Lehranstalten," allein bei genauerer Erwägung wird man finden, dass dadurch wohl die allgemeine Geschichte recapitulirt wird, gewisse Momente aber, welche der österreichischen Staatengeschichte eigenthümlich sind, entweder gar nicht zur Sprache kommen, oder nur oberflächlich berührt werden. So fehlt, um nur einiges anzuführen, die Specialgeschichte der einzelnen Kronländer, von denen doch manche mit nicht geringem Gewichte in die Wagschale der europäischen Geschicke fallen, wie z. B. Böhmen, Ungarn, Venedig u. a. Es fehlt die ganze Culturgeschichte, deren Wichtigkeit einem Gelehrten gewiss nicht unbekannt ist, welcher gerade diese Partie in seinem erwähnten historischen Werke so trefflich behandelt hat. Ohne bis auf die Herzoge aus dem Hause Babenberg, ihre Kunstliebe und ihre geschriebenen Satzungen, die ältesten in Deutschland, zurückzugehen, möge hier nur an den welthistorischen Einfluss erinnert werden, welchen die Universitäten zu Prag und Wien, und der in letzterer Stadt unter Maximilian I. gebildete Gelehrtenverein auf die allgemeine Bewegung der Geister seit dem Ausgange des 14. bis in das 16 Jahrhundert genommen haben. Dass hierbei auch die Culturbestrebungen der slavischen Bevölkerung des Kaiserstaates, welche bei manchen Stämmen schon einen ziemlich hohen Blüthegrad erreicht hatten und nur durch die Zeitverhältnisse in ihrer Entwickelung gehemmt wurden, nicht übersehen werden sollten, versteht sich wohl von selbst Eben so wenig wird man es aber in Abrede stellen können, dass solche Momente für einen österreichischen Studierenden, der im Begriffe steht, den Schlufsstein seiner Gymnasialbildung zu legen, von hohem Interesse sein müssen. Da diess aber, vielleicht schon aus dem einfachen Grunde, weil eine so behandelte Geschichte unseres

*) Kleinere Abweichungen verdienen kaum eine Erwähnung. So hat z. B. der Hr. Verf. den bereits zum Markgrafen ernannten Leopold II., weil er nie zur Regierung kam, in der Reihe der Babenberger ausgelassen, und so heisst bei ihm der heil. Leopold der III. (gewöhnlich der IV.), der glorreiche Leopold der VI. (sonst der VII.), obgleich er in dem „Grundrisse der Geschichte etc." Bd. II. S. 103 Leopold den Tugendhaften richtig als den VI. bezeichnet.

Vaterlandes einen zu grossen Zeitaufwand erfordert hätte, nicht in der Absicht des Hrn. Verf.'s gelegen sein mochte, so müssen wir den anderen Fall annehmen, er habe den Vortrag über österreichische Geschichte vorausgesetzt, seine historische Uebersicht nur der Vollständigkeit wegen der Statistik beigefügt, und demnach sein Werk als Lehrbuch bloss für das zweite Semester des letzten Jahrganges der österreichischen Gymnasien gewidmet, dann aber, glaubt Ref., würde das Buch für seinen Zweck nichts verloren haben, wenn der historische Theil ganz weggeblieben, und nur die das folgende ergänzende Uebersicht des allmählich sich heranbildenden Territorialbestandes des Kaiserstaates (S. 66—70) aufgenommen worden wäre.

Die zweite Abtheilung liefert eine Uebersicht der wesentlichsten geographischen und statistischen Verhältnisse der österreichischen Monarchie, und zerfällt in mehrere Abschnitte, worin die topischen, physikalischen, Populations- und Culturverhältnisse, die Verfassung und Verwaltung des Reiches und seiner Kronländer besprochen werden. Ehe wir diese Abtheilung des Werkes näher betrachten, dürfte es vor allem nöthig sein, über den Begriff der österreichischen Vaterlandskunde sich zu verständigen. Wenn wir die Forderung, die der Organisationsentwurf an das Obergymnasium stellt, richtig aufgefasst haben, so ist der Zweck des Unterrichtes in diesem Lehrgegenstande kein anderer, als die Gymnasiasten des letzten Jahrganges über den factischen Zustand des österreichischen Gesammtvaterlandes zu belehren, nicht aber eine eigentliche Statistik, welche der Hochschule vorbehalten ist, vorzutragen. Dass diese Vaterlandskunde auch statistische Daten in sich aufnehmen muss, ist nicht zu läugnen; aber sie darf keine blosse Statistik sein: sie muss theilweise mehr, theilweise weniger als eine österreichische Statistik enthalten. Sie muss in geographischer Beziehung von den Gebirgszügen, den Ebenen, den Seen, den Wundern der Erdrinde innerhalb der vaterländischen Gränzen ein individuelles Bild gewähren; sie muss die Agriculturverhältnisse in ihrer grossen Verschiedenheit nach den einzelnen Kronländern, die Hauptrichtungen der Industrie und des Verkehres in darstellender Weise, nicht in blossen Ziffern zur Anschauung bringen; sie muss besonders das in Oesterreich so wichtige und einflussreiche ethnographische Element in einer Ausdehnung behandeln, dass sich daraus ein lebendiges, charakteristisches Gemälde der einzelnen Nationalitäten ergebe, kurz, sie muss ein so treues Abbild unseres Gesammtvaterlandes und seiner gegenwärtigen Zustände liefern, wie über einzelne Länder desselben Schmidl, Czoernig, Steub, Beda Weber, Sommer, und theilweise Stöger, Pillwein, Petter, Wolny, Dudík u. A. es zu liefern versucht haben. Versteht man die österreichische Vaterlandskunde in diesem Sinne, so hat Prof. Pütz wohl theilweise, um mich eines Ausdruckes des grossen Geographen Ritter zu bedienen, „den Rahmen und das Fachwerk dazu" geliefert, aber den Raum in der Hauptsache unausgefüllt gelassen. Wir wollen es gerne zugeben, dass eine Bearbeitung dieses Gegenstandes in der angedeuteten Weise mit Rücksicht

auf die Reichhaltigkeit des zum Theile nicht leicht aufzufindenden Materiales, auf die didaktisch richtige Auswahl des einzelnen und die belebende Zusammenstellung des ganzen für einen in Oesterreich heimischen Schriftsteller mit grossen, für denjenigen aber, der nicht in die Lage gekommen ist, in die eigenthümlichen Verhältnisse Oesterreichs, so zu sagen, sich hineinzuleben, mit fast unübersteiglichen Schwierigkeiten verbunden ist. Darum kann es uns auch, obwohl wir diese Richtung in der Behandlung der Vaterlandskunde, unserer Ansicht nach, als die passendste bezeichnen mussten, eben aus den angeführten Gründen nicht einfallen, dem geehrten Hrn. Verf. des in Rede stehenden Lehrbuches einen Vorwurf zu machen. Er gieng nicht von unserer Voraussetzung aus, ihm galt Vaterlandskunde und Statistik für identisch, er schrieb eine österreichische Statistik, und zwar nicht für Akademiker, sondern für Gymnasiasten. Wenn wir bei Beurtheilung des Buches von demselben Gesichtspuncte ausgehen, so müssen wir anerkennen, dass es leicht und fasslich gearbeitet, die rechte Mitte zwischen zu viel und zu wenig hält, und wenn es, was auch gar nicht die Absicht bei diesem Lehrzweige sein kann, nicht zur wissenschaftlichen Höhe sich erhebt, doch nirgends zum ganz populären herab sinkt, und jedem, dem es um rein statistische Daten zu thun ist, als ein brauchbares Handbuch der österreichischen Statistik erspriessliche Dienste leisten kann. Aber, wenn wir auch bloss das statistische Element bei diesem Buche berücksichtigen wollen, so lassen doch einige Bemerkungen sich nicht unterdrücken, welche gleichzeitig erklären mögen, warum, wenigstens nach unserem Dafürhalten, ein ganz gutes Lehrbuch der österreichischen Statistik vielleicht noch einige Jahre ein *pium desidertum* bleiben wird.

Die reichhaltigsten Daten zur österreichischen Staatskunde liefern die Uebersichtstafeln der k. k. Direction der administrativen Statistik, welche aber erst bis zum J. 1846 reichen. Allein wenn man bedenkt, dass die Zusammenstellung der statistischen Notizen in den Kronländern durch die Provincial-Staatsbuchhaltungen geschieht, und diese ihre Daten früher, und zum Theile noch jetzt von den Beamten in den einzelnen Ortschaften und Bezirken einholen, deren Unzuverlässigkeit besonders in den östlichen Provinzen der Monarchie notorisch ist; wenn man ferner bedenkt, dass über Ungarn und die ehemals dazu gehörigen Länder nur sehr sparsam, und noch weniger sichere Angaben gewonnen werden konnten, so ist es leicht erklärlich, dass man selbst die von staatswegen bisher bekannt gegebenen statistischen Mittheilungen zwar nicht für so unzuverlässig, wie das statistische Operat des Wilhelm Meister bei Goethe, halten, aber doch gegen ihre Richtigkeit einige bescheidene Zweifel hegen, sie höchstens als annähernd betrachten, und erst dann mit Beruhigung auf ihre Sicherheit wird bauen können, wenn die neuen Behörden allenthalben in's Leben getreten, und die zweckdienlichen Anordnungen des hohen Handelsministeriums durchgängig in Vollzug gesetzt sein werden. Bei den Zahlenangaben über den Flächenraum der Monarchie überhaupt, und der einzelnen

Kronländer insbesondere ist ferner der Unterschied zwischen geographischen und österreichischen Quadratmeilen sehr oft übersehen worden. Unter diesen Umständen ist es natürlich, dass die Zahlenangaben des besprochenen Lehrbuches nur schwankend sind. Schwerer zu erklären ist es, warum der Hr. Verf. nicht alle seine Daten aus derselben Quelle geschöpft hat. So liefert er S. 73 eine Tabelle des Flächenraumes und der Einwohnerzahl, wie er selbst sagt, nicht nach den veröffentlichten statistischen Mittheilungen, sondern theilweise nach den Angaben der Reichsgesetze über die Organisation der Kronländer *); dagegen werden in der Nachweisung der Volkszahl rücksichtlich der Abstammung S. 111, Religion S. 120, Industrie S. 134 u. s. w. wieder die statistischen Uebersichtstafeln zu Grunde gelegt. Ganz unerklärlich aber ist es, warum der Hr. Verf. S. 174 unter der Ueberschrift: „die Staatsverfassung" nur den Kaiser, die Attribute der kais. Hoheit und Gewalt, die kais. Familie und den Hofstaat anführt, von dem Reichsgrundgesetze vom 4. März 1849 aber keine Erwähnung macht. Sollte er an der gänzlichen oder theilweisen Ausführung oder Ausführbarkeit desselben zweifeln? Aufgabe des Statistikers aber ist es nicht, seine individuelle Ansicht kund zu geben, sondern den factischen Zustand darzustellen, also in unserem Falle, wie der berühmte Schlözer sagt, die stillstehende Geschichte des Kaiserstaates zu schreiben. Verhält sich diess wirklich so, dann durfte die österreichische Reichsverfassung, die bis jetzt noch immer zu Rechte besteht, nicht übergangen werden. Dass auch des erst in jüngster Zeit in's Leben gerufenen Reichsrathes keine Erwähnung geschieht, davon liegt der Grund entweder in demselben Bedenken des Hrn. Verf.'s, oder wahrscheinlicher darin, dass der Druck des Buches ganz oder grossentheiles schon vollendet sein mochte, als das kaiserl. Patent vom 18. April 1851 erschien.

Diese Bemerkungen glaubte Ref. deshalb beifügen zu müssen, weil er die Ueberzeugung hat, dass, bei dem voraussichtlich noch längeren Abgange eines durchaus geeigneten Lehrbuches der österreichischen Vaterlandskunde, das Werk des Hrn. Prof.'s Pütz an den meisten Gymnasien dem Unterrichte zu Grunde gelegt, und, wie Schreiber dieses gerne zugeben will, in der Hand eines kundigen Lehrers, der es in oben angedeutetem Sinne verbessern und ergänzen möchte, jedenfalls mehr Nutzen stiften würde, als Dictate oder Schriften, welche mit Zeitverlust und anderen Unzukömmlichkeiten verbunden sind. Zwar haben wir über den Gesammtstaat ausgezeichnete statistische Werke von Bisinger, Schnabel, Springer u. a., allein theils gehören sie einer ältereren Zeit an,

---

*) Die benützten Ziffern mochten vielleicht deshalb vorgezogen worden sein, weil sie aus dem Jahre 1849 stammen; allein dass hier eine Unrichtigkeit unterlaufen sei, musste schon die auffallende Verschiedenheit der Zahlen an die Hand geben, z. B. bei dem Flächenraume, welchen der Hr. Verf. mit 12.280 geogr. □ Meilen, die officiellen Tafeln nur mit 12.123 geogr. □ Meilen annehmen.

theils haben sie eine von dem Gymnasialunterrichte, besonders nach unserer Anschauungsweise, verschiedene Tendenz; auch wurde, — abgesehen von dem in dieser Zeitschrift schon mehrfach erwähnten, manches verdienstliche enthaltenden «Lehrbuche der Geographie für Gymnasien» von Dr. Ad. Schmidl, — auch von Dr. Herm. Meynert eine «neueste Geographie und Staatskunde des österr. Kaiserstaates, Wien, 1851» herausgegeben, welche aber für den Zweck eines Schulbuches zu skizzenhaft gehalten ist; endlich hat der Gymnasiallehrer Vinc. Prasch in Brünn, der schon durch mehrere Jahre mit statistischen Arbeiten beschäftiget ist, ein Handbuch der österreich. Statistik geschrieben, und, wie aus dem bisher erschienenen zu entnehmen, den geographischen Theil, wenn nicht ganz in der oben angedeuteten Weise, doch jedenfalls umfassender, als Pütz, behandelt; allein die fast unübersteiglichen Hindernisse, welche dem Gelehrten in Oesterreich bei Veröffentlichung seiner literarischen Operate überhaupt, insbesondere aber in der Provinz entgegenstehen, haben es ihm bisher unmöglich gemacht, mehr als ein Heft erscheinen zu lassen. Das Lehrbuch des Hrn. Prof.'s Pütz ist daher selbst als rein statistisches Werk fast noch immer ohne Concurrenz. Indem wir nur noch beisetzen, dass die Ausgabe desselben gefällig, der Druck correct und der Preis nicht unbillig ist, schliessen wir mit dem aufrichtigen Wunsche, es möge dieser Gegenstand einer mehrseitigen Erörterung unterzogen, und nach Feststellung des Zweckes und Umfanges recht bald ein in jeder Beziehung entsprechendes Handbuch der österreichischen Vaterlandskunde zu Tage gefördert werden. —

Brünn, im Juni 1851. A. Král.

Schriften über philosophische Propädeutik.

1. Psychologie (Seelenlehre), Leitfaden für den Unterricht in Volks-, Bürger- und Realschulen; in Untergymnasien, in Präparandencursen und in höheren Töchterschulen. Von Dr. J. J. Procházka. Zweite Ausgabe. Wien, Pichler. 1850. VI u. 154 S. 8. — 30 kr. C.M.
2. Lehrbuch der Logik (Denklehre). Zum Gebrauche in Obergymnasien, Oberrealschulen, in Präparandencursen und Lehrerbildungsanstalten. Von Dr. Ign. Jos. Procházka. 2. Ausgabe. Wien, Druck v. Gerold. 1851. XX u. 222 S. 8. — 42 kr. C.M.

Das erste der beiden Bücher gibt sich dem Titel nach für einen Leitfaden für Volks- und Realschulen aus, ist aber eine blosse Wiederausgabe der im Jahre 1845 erschienenen «Psychologie für Damen» desselben Verf.'s mit neuem Titelblatt und neuer Vorrede. Die Damen mögen es dem Hrn. Verf. Dank wissen, dass er sie mit den niederen Volksschulen auf eine Stufe stellt. Wie viel pädagogische Methode übrigens der Hr. Verf. besitzen mag, lässt sich unschwer entnehmen, wenn er dasselbe

Buch unter anderem Titel für Untergymnasien und Damen für gleich tauglich hält. Laut S. V soll der Unterricht in der Psychologie „die erste Stufe des psychologischen Studiums darstellen, sich auf die Entwicklung der Vorbegriffe beschränken, diese aber auf eine fassliche Weise übersichtlich darstellen." Zu den nöthigsten Vorbegriffen gehört wohl die Lehre von den Sinneswahrnehmungen. Man sehe beispielsweise S. 12 nach, wie der Hr. Verf. das Sehen beschreibt. Das „Mittelding" dabei ist nach ihm „die atmosphärische Luft." Wie wenig innere Consequenz die Ansichten des Hrn. Verf's haben, darüber folgendes. S. VII der Vorrede zur Psychologie der Damen, die, wie gesagt, mit dem vorliegenden Buche eins ist, heisst es: der Verf. sei vornehmlich den Herbart'schen Grundlagen der Psychologie gefolgt. In der That bedient er sich S. 20 ff., bei der Lehre von der Association der Vorstellungen, der Herbart'schen Bezeichnungen, indem er von „Hemmung" und „Verschmelzung" der Vorstellungen in höchst oberflächlicher und flüchtiger Weise redet. Wie reimt sich aber damit S. 80 die Erklärung der Vernunft „als übersinnliches Wahrnehmungsvermögen der Ideen", die Zug für Zug, wie die ganze Deduction des Guten und Schönen, aus dem Lichtenfels'schen Lehrbuche entnommen ist? Nach Herbart gibt es gar keine Mehrheit von Seelenvermögen, viel weniger ein „übersinnliches." Dieser Zug beweist, dass der Hr. Verf. eben aus — nicht hundert, sondern höchstens aus zwei, drei — Büchern das seine compilirt hat, die unglücklicherweise selbst nicht zu einander passen. Viel eher kann man aber ein historisches oder naturwissenschaftliches Lehrbuch musivisch zusammensetzen, als ein philosophisches, dessen eigenthümlicher Vorzug eben die innere Folgerichtigkeit sein muss. Wie es um diese bei dem Hrn. Verf. steht, zeigt obiges Beispiel. Hätte er wenigstens klare und richtige Beschreibungen der einzelnen Seelenzustände geliefert, so möchte sein Buch für gewisse Zwecke immerhin noch brauchbar sein. Von sorgfältiger Scheidung, Schilderung, Exemplificirung derselben sind wenig Spuren zu finden; nicht einmal an Beispielen ist der Hr. Verf. reich, die doch ein Haupterforderniss eines populären Buches, wie derselbe sich es dachte, sein sollten. Das ganze ist ein trockener Auszug aus trockenen mit fremden, nicht dazu passenden Zuthaten versetzten Compendien.

Das „Lehrbuch der Logik" ist gleichfalls ein alter Bekannter mit neuem Aushängeschild, und hiess ehedem „Gesetzbuch für das Denken", als das es im J. 1841, acht Jahre, bevor der neue Organisationsentwurf erschien, das Licht der Welt erblickte. Demnach scheint der Hr. Verf. diesen bereits prophetisch vorgeahnt zu haben: denn in dem neuen Vorworte vom Novbr. 1850 sagt er, „er glaube in demselben dem §. 49 des Entwurfes vollkommen entsprochen zu haben." Das Buch zeigt viele Verwandtschaft mit dem Lehrbuche von Lichtenfels, hier und da bis auf die Worte; man vergleiche z. B S. 51 des vorstehenden Buches mit Lichtenfels' Lehrbuche der Logik, §. 7, nur dass der Hr. Verf. mit Fehlern abgeschrieben hat,

und aus etymologischer Unkenntniss consequent „Katharktikon" statt „Katarktikon" schreibt, wobei noch zu bemerken, dass er seine Quelle zwar angibt, aber nicht das Lehrbuch der Logik, wo die Stelle genau wie in seinem Buche erscheint, sondern Theil I. der Grundlinien der phil. Propädeutik, wo sie etwas anders lautet. Neu ist an des Hrn. Verf.'s formaler Logik der Umstand, dass ihr eine Erkenntnisslehre und Hermeneutik vorausgeht, als „allgemeine Einleitung." Wir sollten denken, Erkenntnisslehre und Hermeneutik setzten die formale Logik voraus, denn erst, wenn die Gesetze des richtigen Denkens gefunden sind, lassen sich Erkenntnisse und Zeugnisse nach denselben prüfen. Davon, dass die Logik mehr sei, als blosse Lehre von den Gesetzen des Denkens, und vielmehr die allgemeinsten Gesetze der Wahrheit an sich enthalte, hat der Hr Verf. ebensowenig eine Ahnung, als die meisten formellen Logiker, und seine Darstellung unterscheidet sich von der hergebrachten, in jedem Lehrbuche zu findenden, nur durch die übergrosse Sucht, Paragraphe zu machen. Manche derselben enthalten nur neue Worte (vgl. S. 80 f.). So findet sich bei ihm die falsche Definition der Erkenntniss, dass sie „ein angewandter Begriff" sei (S. 3), während sie jedesmal ein Satz ist; so nennt er ausschliesslich die allgemeine Vorstellung „Gedanke", als ob Individualvorstellungen, Urtheile und Schlüsse keine Gedanken wären. Von dem neuen, das der Hr. Verf. laut der Vorrede will beigebracht haben, prüfen wir nur eins. S. VIII macht er auf seine Unterscheidung zwischen Subjectsbegriff und Prädicatsbegriff, Subject und Prädicat in der Urtheilslehre aufmerksam. Beide erklärt er S. 81 für verschieden von einander. Das wäre richtig; allein wie begründet es der Hr. Verf.? „Subjectbegriff ist jener Begriff, in Bezug auf welchen gefragt wird, ob ihm der Prädicatbegriff zukomme, oder nicht. Prädicatbegriff derjenige, in Bezug auf welchen gefragt wird, ob er dem Subjectbegriff zukomme, oder nicht. Subject aber ist der ganze Gedanke, dem das Prädicat zukommt, und Prädicat ist dasjenige, was vom Subjecte ausgesagt wird, z. B. in dem Urtheile: Einige Menschen sind nicht gelehrt, ist Mensch der Subjectbegriff; einige Menschen das Subject; gelehrt der Prädicatsbegriff; nicht gelehrt das Prädicat." — In dieser Erklärung sind fast so viel Irrthümer als Worte. Erstens ist nicht „Mensch" der Subjectsbegriff, sondern dieser bestände, wenn das Urtheil hier eben logisch denselben Sinn hätte, den es sprachlich hat, wenigstens aus zwei Begriffen, nämlich: „Einige und Menschen." Zweitens ist „gelehrt" nicht der Prädicatsbegriff, sondern dieser besteht wieder aus zwei Begriffen: „nicht und gelehrt." Drittens: Subject ist nicht der „Gedanke", dem das Prädicat zukommt, sondern der Gegenstand; denn nicht dem „Gedanken" des Menschen kommt es zu: gelehrt oder ungelehrt zu sein, sondern: dem Menschen. Viertens: Nicht in Bezug auf den Prädicats*begriff* wird gefragt, ob er dem Subjects*begriffe* zukomme, oder nicht, denn Begriffe kommen einander nicht zu; sondern in Bezug auf das Prädicat als *Beschaffenheit*, ob

es dem Subject, als seinem Gegenstande zukomme oder nicht. Zum Ueberfluss endlich hat der Satz: Einige Menschen sind nicht gelehrt, und jeder ähnliche, einen ganz anderen Sinn, als der Hr. Verf. meint, und ein ganz anderes Subject und Prädicat, als dieser annimmt, denn er heisst eigentlich: Der Begriff eines Menschen, der nicht gelehrt ist, hat Gegenständlichkeit, eine Bedeutung, die dem Hrn. Verf. wohl hätte bekannt sein können. Wie mit diesem verhält es sich mit dem übrigen Neuen im Buche, und da der Hr Verf. überdiess das ehemalige Lehrbuch fleissig benutzt hat, so lässt sich wohl Lessing's berühmter Spruch mit einer kleinen Aenderung auf ihn anwenden: „Es ist viel Gutes und manches Neue in diesem Buche; nur Schade, dass das Neue nicht gut und das Gute nicht neu ist."

Olmütz, im Mai 1851.

Dr. Robert Zimmermann.

Dritte Abtheilung.

Verordnungen für die österreichischen Gymnasien; Statistik.

a. Erlässe.

Erlässe des Ministers des Cultus und Unterrichtes an verschiedene Gymnasial-Lehrkörper.

(Fortsetzung von Heft I. dieses Jahrganges. S. 73.)

XXXV.

20. Juni 1851.

Der §. 116 des Organisationsentwurfes mit der Weisung, dass die bisherigen gedruckten Classenzettel künftig ausser Gebrauch zu setzen sind, ist eine nothwendige Folge der §§. 75 u. 76 nebst Anhang XII, welche letztere mit Ministerialverordnung vom 19. October v. J. in gesetzliche Wirksamkeit getreten sind. Wird hierin der vorgeschriebene Vorgang von dem Lehrkörper befolgt, so fällt die Unthunlichkeit in die Augen, eine jeden Schüler individuel charakterisirende Classificirung am Schlusse des Schuljahres abdrucken und veröffentlichen zu lassen. Durch die neue Classificirung soll über jeden Schüler ein möglichst treffendes Bild des sittlichen und wissenschaftlichen Charakters den Eltern und Angehörigen desselben vorgeführt werden, damit diese die erhaltenen Winke zum Frommen des Schülers benützen. Die vom Gymnasial-Lehrkörper angedeutete Classificirung mit «genügend, kaum genügend» u. dergl. ist eine von den alten Classennoten nur durch den Wortlaut unterschiedliche, ganz unbestimmte, und sie entspricht nur in entferntem Maſse den darüber erflossenen Bestimmungen.

Die Rechenschaft, die ein Schüler über sein Verhalten in einem abgelaufenen Schuljahre seinen Angehörigen oder Wohlthätern abzugeben hat, wird gerade in dem charakterisirenden Zeugnisse, mit welchem jeder

Schüler zu betheilen ist, einen zureichenderen Beleg finden, als in einem Classenzettel, der nur unbestimmte Bezeichnungen aufnimmt.

Es wäre zu bedauern, wenn in der Veröffentlichung der Classenzettel, die vorwiegend der Eitelkeit der Schüler und deren Angehörigen einen Dienst zu erweisen geeignet sind, ein ganz vorzüglich mächtiger Hebel läge, Fleiss und Thätigkeit der Schüler in Bewegung zu bringen, während die pädagogischen Förderungsmittel in dem zu weckenden und zu belebenden Bewusstsein der Schüler selbst und in der nach den Leistungen festzustellenden Reife zum Behufe der Versetzung in die höhere Classe, im allgemeinen mehr in inneren als äusseren Gründen zu suchen sind, wenn die erwünschten Früchte zu einer nachhaltigen Kraft gelangen sollen. Wenn dessen ungeachtet, wie aus dem Einschreiten des Lehrkörpers zu entnehmen ist, die Classenzettel ein hauptsächlicher Sporn für die Thätigkeit der dortigen Gymnasialschüler immer gewesen sind, so war es eine verfehlte Richtung in der pädagogischen Leitung, von welcher abgelenkt werden muss.

Erlässe von Schulbehörden der einzelnen Kronländer.

II. Erlässe der Schulbehörde der Kronländer Steiermark, Kärnthen und Krain.

(Im Auszuge.)

(Schluss von Heft VI. S. 497.)

15. 7. März 1851.

Einer ungebührlichen, mit echter Gymnasialbildung unverträglichen disciplinären Haltung in der Schule, wie sie, dem Berichte zu Folge, an den Schülern der siebenten Classe wiederholt wahrgenommen wurde, kann und muss nur durch strenge Beachtung und Durchführung der hiefür geltenden Vorschriften entgegengewirkt werden. Wird nämlich die Führung des Classenbuches und die regelmäfsige Besprechung der Lehrer derselben Classe mit allem Ernste und Interesse, wozu die Aufgabe des erziehenden Unterrichtes auffordert, und in der vom Organisationsentwurfe (§. 72, 97 und Anhang XIV *a* und *b*) bezeichneten Weise eingehalten, so ist zu gewärtigen, dass nicht leicht eine ganze Classe durch Erscheinungen sich charakterisiren wird, welche der Zuchtlosigkeit angehören. — Die in den einzelnen Classen und Unterrichtszweigen sich ergebenden Leistungen so wie die sittliche Haltung der Schüler zum Gegenstande der regelmäfsigen Conferenzen zu machen, ist das geeignetste Mittel, nicht nur Einheit und Ebenmafs in den Unterricht zu bringen, sondern auch die Ursachen, warum der Unterricht und die moralische Bildung in der einen oder anderen Richtung nicht mit voller Frucht gedeihe, aufzufinden, sie nach Kräften zu heben oder zu schwächen und dadurch die Erfolge des erziehenden Unterrichtes zu sichern.

---

16. 4. April 1851.

(Aus dem h. Minist.-Erlasse vom 11. März l. J., als Erledigung des Jahreshauptberichtes, Landesschulbeh.-Erl. vom obigen Datum.) Es gereicht dem Lehrkörper insbesondere zur Ehre, dass er der höchst wichtigen erziehenden Seite des Unterrichtes die gebührende Sorgfalt gewidmet und dadurch seine Einsicht in das Wesen der Gymn. Bildung bewiesen hat, welche auf gleichmäfsiger Förderung des Geistes und Charakters, und nicht auf einseitiger des Verstandes oder wohl gar des Gedächtnisses beruht.

Es ist zu bedauern, dass der Lehrkörper verabsäumt hat, durch zweckmäfsige, genau charakterisirende Bezeichnungen bei der Classificirung der Schüler seinen eigenen Leistungen Gerechtigkeit widerfahren zu lassen. Das richtige Verfahren beim Unterrichte erhält in der bezeichnenden Classificirungsweise seinen besten und eigenthümlichsten Ausdruck. Die Unterrichtsbehörden sowohl als die Angehörigen der Schüler finden darin den sichersten Mafsstab für die Leistungen der Lehrer und Schüler, weil in diesen Beziehungen, wenn dieselben vollkommen richtig gewählt sind, nicht bloss die Leistungen in Bezug auf bestimmte Lehrgegenstände und sittliche Momente, sondern auch in Bezug auf die verschiedenen Seiten derselben, in Bezug auf Umfang und Tiefe ausgedruckt sind. Das Urtheil der Lehrer selbst aber gewinnt dadurch erst einen vollkommenen festen Grund und Boden, und der Zweifel von der Richtigkeit desselben, welcher hie und da in den vorjährigen Katalogen sich darbietet, wird im vorhinein beseitigt. Denjenigen Lehrkörpern, welche selbstbewusst ihr Ziel verfolgen, muss diese Classificirungsweise im hohen Grade willkommen sein, und sie kann ihnen nicht die geringste Schwierigkeit bieten, während solche Lehrkörper, welche in ihrem Verfahren noch unsicher und schwankend sind, anfänglich dabei allerdings in einiger Verlegenheit sich befinden mögen.

---

17 6. April 1851.

Entsprechend ist das angedeutete Verfahren des Lehrers der Geographie und Geschichte, Schüler zum Kartenzeichnen anzuleiten, wobei insbesondere der Gradnetz-Atlas von S y d o w *) als zweckdienliches Mittel anzuempfehlen ist.

---

18. 7. April 1851.

Die Wahl der Bezeichnungen, mit welchen der Charakter und die Leistungen der Schüler in den Unterrichtsgegenständen ausgedruckt wurden, ist befriedigend, und es war ganz in der Ordnung, dass auch das Verhältniss des Fleisses und der Leistungen der Schüler zu deren natürlichen Anlagen angedeutet, dass bei den Urtheilen über die Turnübungen auch die moralische Wirkung derselben auf die Schüler nicht unbeachtet gelassen und bei den modernen Sprachen der Grad der Fertigkeit, welcher

---

*) Vgl. Zeitschrift f. d. österr. Gymnasien Jhrg. I., Heft IV., S. 269 flg.

hierin von den Schülern erreicht worden ist, näher bezeichnet wurde. Nach Maſsgabe des Gelingens dieses ersten Versuches steht zu erwarten, dass weiterhin eine vollkommene Lösung der fraglichen Aufgabe erfolgen werde. Je weniger gesucht und je mehr aus der Individualität der Schüler und aus den eigenthümlichen Seiten, welche jeder Unterrichtsgegenstand bietet, die Bezeichnungen geholt, je sorgfältiger schon im Laufe des Semesters jedes Einzelnurtheil abgewogen und notirt wird, desto leichter wird am Semesterschlusse ein treffendes Haupturtheil zu schöpfen sein.

Solche Ergebnisse werden dann nicht nur das Publikum zur Würdigung der Zweckmäſsigkeit dieses neuen Verfahrens in der Classificirung bestimmen, sondern berechtigen auch zu der Hoffnung, dass Eltern und Angehörige der Schüler, das Wohlmeinende der Sache richtig erkennend, die Bemühungen des Lehrkörpers in dem Erziehungsgeschäfte zuvorkommend unterstützen werden. In diesen Richtungen haben sich die Bestrebungen des Lehrkörpers zu vereinigen.

19.

Aus den vorgelegten Berichten drängt sich die Ueberzeugung auf, dass der im verflossenen Schuljahre vorgeschriebene Lectionsplan nicht streng eingehalten und zu dem im Organisationsentwurfe vorgesteckten Ziele kein wesentlicher Fortschritt gethan wurde. In Erkenntniss dieser Sachlage geht der Lehrkörper von dem richtigen Grundsatzte aus, dass mit dem currenten Unterrichtsquantum auch ein Nachholen der versäumten nöthigen Grundlagen zu verbinden ist. Diese Aufgabe wird ohne Ueberbürdung der Jugend nur dann zu einer erwünschten Lösung gelangen, wenn zunächst die Weite der im verflossenen Schuljahre gemachten Versäumnisse genau ermessen ist, und durch eine zweckmäſsige Beschränkung des Lehrstoffes die jeder einzelnen Classe vorgeschriebene Bildungshöhe angestrebt wird. Es handelt sich, namentlich am Untergymnasium, nicht so sehr um die Menge des zu lernenden Stoffes, als vielmehr um die geistige Entwickelung und Uebung der Schüler. Darum ist es nicht bloss zulässig, dass in dem Umfange des Lehrstoffes, insoweit als die Rücksicht für den nöthigen Zusammenhang es gestattet, eine Ermäſsigung eintrete, sondern auch Pflicht, dass in keinem Theile des Unterrichtes weiter geschritten werde, bevor nicht die vorangehenden Theile gründlich durchgearbeitet sind. Es kommt der didaktischen und pädagogischen Gewandtheit der Lehrer zu, hierin die richtige Oekonomie zu treffen, ohne dass der Aufgabe des Unterrichtes in wesentlicher Hinsicht ein Abbruch geschieht.

20.

Ueber die verfügte Entlassung des Schülers N. vom Gymnasium ist zu bemerken, dass eine solche Strafe in der Regel nur dann einzutreten hat, wenn wiederholte Ermahnungen, worüber zugleich die Eltern oder Angehörigen des Schülers in Kenntniss zu setzen sind, ohne Erfolg blieben.

Da dem genannten Schüler bei seinem Knabenalter und bei veränderten Umgebungen und Einflüssen die Besserungsfähigkeit nicht im voraus abgesprochen, und sein Vergehen nicht als die Frucht einer habituel verbrecherischen, voraussichtlich überall gefährlichen Gesinnung angesehen werden kann, so ist kein Grund vorhanden, die angeregte Ausschliessung desselben von sämmtlichen Gymnasien des Kaiserstaates beim h. Ministerium zu bevorworten *).

b. Statistische Mittheilungen.

Statistische Uebersicht über die Gymnasien der österreichischen Kronländer, am Schlusse des Schuljahres 1850.

XIII. Triest, XIV. Görz und Gradisca, XV. Istrien und XVI. Dalmatien.

Die verspätete Mittheilung der nebenstehenden Tabelle hat ihren Grund darin, weil es dem Herrn Schulrathe für diese Kronländer, trotz aller Bemühungen, erst jetzt gelungen ist, die nöthigen Daten zusammenzubringen. Die Verschiedenheit der Nationalitäten und Sprachen, die Ungewöhntheit an derlei tabellarische Ausweise, die mannigfaltigen Schwierigkeiten, mit denen jede Reform zu kämpfen hat, dürften eine Verzögerung von dieser Seite her hinlänglich entschuldigen. Allein auch in dem gebotenen scheint die Ziffer nicht überall ganz genau zu sein, wenigstens stimmen die Zahlen, wie sie in den uns eingesendeten Uebersichten angegeben sind, hier und da weder mit den in den gedruckten Programmen zweier Gymnasien enthaltenen, noch unter einander selbst, woran wohl einerseits die Verschiedenheit des für die Zählung angenommenen Zeitpunctes, andererseits die Unterlassung der Rücksichtnahme auf die gleichzeitige Verwendung einzelner Lehrer für mehrere Lehrfächer, die wohl ihre ämtliche Beschäftigung, aber nicht ihre Person vervielfältigt, so wie auf die Sonderung der Privatschüler von den offentlichen und auf ähnliche Unterscheidungen Schuld sein mag. Uebrigens sind alle diese Differenzen nicht von solchem Belange, dass sie die eigenthümliche Physiognomie der Gymnasien verwischten, um die es hier doch hauptsächlich uns zu thun ist, zumal da es bei Mittheilung dieser statistischen Tabellen vorläufig zunächst darum sich handelt, eine Basis für die Zukunft zu gewinnen, auf der, bei allmählicher Regelung der Verhältnisse, mit stets grösserer Genauigkeit, bis zur endlichen klaren Evidenz könne fortgebaut werden.

Möchte es uns gelingen, auch aus den übrigen Kronländern nichtdeutscher Zunge, die in unserer statistischen Uebersicht der österreichischen Gymnasien bisher noch fehlen, nach und nach ähnliche Daten zu

*) Vgl. Erlässe des Ministers des Cultus und Unterrichtes an verschiedene Gymnasial-Lehrkörper Nr. XXXIV. (Zeitschr. f. d. österreichischen Gymn. Jahrg. II. Hft. 1. S 73).

erhalten, welche, wenn gleich anfänglich mangelhaft und unvollständig, doch wenigstens geeignete Anhaltspuncte zu nachträglicher Berichtigung und Vervollständigung darbieten.

Zur Statistik der Gymnasien des Kronlandes Dalmatien.

Ausser den drei Gymnasien zu Zara, Spalato und Ragusa bietet das Kronland Dalmatien auch noch anderwärts einem Theile der dalmatinischen Jugend die Gelegenheit dar, in den Lehrfächern des Gymnasiums Unterricht zu erhalten. Eine solche Lehranstalt ist das sogenannte Hausgymnasium der Frati del Santissimo Redentore, dessen acht Classen unter drei Convente vertheilt sind.

Zu Zaostrog im Gerichtsbezirke Macarsca (Kreis von Spalato) werden die vier unteren Classen gelehret. Die Zahl der Lehrer beträgt drei, nämlich: P. Antonio Lulich für Latein, Geographie, Geschichte und Mathematik; P. Daniele Marin für Griechisch, Italiänisch, Illyrisch und Naturgeschichte; P. Francesco Tallиancich für die Religion.

Im Convente von Vissovaz im Gerichtsbezirke Scardona (Kreis von Zara) besteht die fünfte und sechste Classe. In diesen lehrt Bonaventura Mlinar, approbirter Professor, Latein, Geographie und Geschichte, und illyrische Sprache: P. Alessandro Balio Griechisch, Italiänisch und Mathematik; P. Marco Viddossevich Religion.

Im Convente von Sign im gleichnamigen Gerichtsbezirke (Kreis von Spalato) wird die siebente und achte Classe gehalten. Lectoren (Lettori) in denselben sind: P. Pasquale Paich für Religion, Natur- und Universalgeschichte; P. Antonio Zorizza für griechische, lateinische, italiänische und illyrische Sprache; P. Angelo Illicich, zugleich Director des Hausstudiums und Provincial, für die Mathematik.

Die Zahl der Schüler beläuft sich jährlich auf 30 bis 35. Selten sind sämmtliche acht Classen gleichzeitig von Schülern besucht. Im letzten Schuljahre hatte nur die II. und III., dann die V., VI und VII. Classe Schüler; die Frequenz im Schuljahre 1850 war folgende: zu Zaostrog in der II. Cl. — 7, in der III. Cl. — 6; zu Vissovaz in der V. Cl. — 5, in der VI. Cl. — 6; zu Sign in der VII. Cl. — 2, im ganzen also 26 Schüler.

Der Nachtheil, der aus der Vertheilung des Gymnasiums in drei Sectionen für den Unterricht entspringt, ist dem hochw. Herrn Provincial gar wohl bekannt, allein er ist ausser Stande, eigenmächtig demselben abzuhelfen, und gedenkt daher bei der ersten Einberufung des Ordenscapitels diese Angelegenheit zur Sprache zu bringen, damit die Guardiane der einzelnen Convente darüber discutiren und geeignete Mafsregeln ergreifen können. Als Gründe für die Nothwendigkeit der bisherigen Vertheilung des Unterrichtes werden angeführt: die Armuth der Convente, in Folge deren es keinem derselben möglich ist, die Erziehung mehrerer Jünglinge sich allein aufzubürden; die Unfähigkeit oder die Unlust anderer, an den

Kosten sich zu betheiligen; der Mangel und das grosse Bedürfniss an Priestern, wodurch es geboten erscheint, die wenigen, die man hat, unter die verschiedenen Convente zu vertheilen, nicht aber, zum Schaden und zur Vernachlässigung der übrigen, bei einem einzigen sie alle zu vereinigen.

Personal- und Schulnotizen.

Am k. k. akadem. Gymnasium zu Wien wurde Herr M. Dr Hermann Pick zum Supplenten für Physik und Mathematik im Obergymnasium bestellt.

Der Professor der Physik an dem gewesenen Lyceum zu Tarnow und dermalige Lehrer am dortigen Obergymnasium, Hr. Dr. Wenzel Sacher, ist, auf sein Ansuchen, in gleicher Eigenschaft an das k. k. Gymnasium zu Salzburg übersetzt worden.

Der Supplent am k. k. Obergymnasium zu Gratz, Hr. Dr. Val. Puntschert, ist, in Folge angesuchter Bewilligung, zum Behufe der Vorbereitung für die Lehramtsprüfung, von der Supplirung der Lehrkanzel der Geschichte und deutschen Sprache, ohne Schmälerung seines Substitutionsbezuges, enthoben, und für die genannten Lehrfächer auf die Dauer des zweiten Semesters, Hr. Dr. Jur. Joseph Karner als Supplent bestellt worden.

Der, durch den Rücktritt des k. k. Schulrathes Hrn. Drs. Johann Mayr in den Ruhestand, erledigte Posten eines prov. Gymnasial-Inspectors und Mitgliedes der k. k. Landesschulbehörde für Tirol und Vorarlberg wurde dem Professor der classischen Philologie an der Lemberger Universität, Hrn. Dr. Carlmann Tangl, verliehen, kam aber, durch nachträgliche Resignirung des letzteren auf diese Stelle, neuerdings in Erledigung.

Der Religionslehrer am Innsbrucker Gymnasium, Hr. Michael Lisch, ist, nachdem er die Lehramtsprüfung aus der deutschen Sprachwissenschaft mit sehr befriedigendem Erfolge bestanden hat, zum ordentlichen Gymnasiallehrer daselbst ernannt worden. — An demselben Gymnasium wurden die bisherigen Supplenten, die Herren Joseph Daum, Michael Paulweber und Med. Dr. Adolph Pichler, zu wirklichen Lehrern ernannt.

Der Professor am Lyceum zu Rastatt, Hr. Dr. Bernhard Jülg, ist zum ausserordentlichen Professor der classischen Philologie und Literatur an der Universität zu Lemberg ernannt worden.

Der supplirende Lehrer am Gymnasium zu Tarnow, Hr. Dr. Ludwig Klemensiewicz, ist zum wirklichen Lehrer desselben Obergymnasiums ernannt worden.

Der supplirende Lehrer am Gymnasium zu Agram, Hr. Johann Matzun, ist zum wirklichen Gymnasiallehrer daselbst ernannt worden.

(Auszeichnung.) Der Provincial der österr. Piaristen, der hochw. Hr. Leonhard Seitz, vordem Präfect des k. k. akadem. Gymnasiums, ein um die Jugendbildung hochverdienter Mann, hat den Titel eines kaiserlichen Rathes erhalten.

Vierte Abtheilung.

Miscellen.

Die erste Versammlung der Gymnasialdirectoren von Steiermark, Krain und Kärnthen.

Es dürfte für den Leser der österreichischen Gymnasialzeitschrift von Interesse sein, zu erfahren, ob die von dem gegenwärtigen Herrn Sectionsrathe Dr. Johann Kleemann, mittels Umlaufschreibens vom 7. April l. J. angeregte freie Conferenz der Gymnasialdirectoren von Steiermark, Krain und Kärnthen zur Ausführung gekommen sei und welche Modalitäten und Erfolge sie gehabt habe. Doch nicht allein Anregung hatte jenes Rundschreiben gegeben, es deutete auch die Richtung, den Stoff und die Form der ersten Verhandlungen an. Wie vollkommen wahr diese Bemerkung sei, wird sich dem Leser ergeben, wenn er das in der Zeitschrift für die österr. Gymnasien (Jahrg. II. Hft. V. S. 410 — 412) mitgetheilte Circulare mit nachstehendem Berichte vergleicht.

Die Conferenzen der ersten Versammlung fanden zu Gratz im Sitzungssaale der k. k. Universität am 8. Juni vormittags von 10 bis 1, nachmittags von 4 bis 7, am 9. vormittags von 9 bis 1, nachmittags von 4 bis 6 Uhr statt. Anwesend waren die Directoren sämmtlicher Gymnasien von Steiermark, Krain und Kärnthen, und Professoren des Gratzer, Marburger und Judenburger Gymnasiums. Den Vorsitz führte der Unterzeichnete, als neu ernannter Schulrath und prov. Gymnasialinspector.

Er eröffnete die Conferenz mit einem Vorworte, das auf die Nothwendigkeit hinwies, zu prüfen, in wiefern die durch h. Ministerialerlässe in Wirksamkeit gesetzten zehn Paragraphe des Organisationsentwurfes (§§. 72. 75. 76. 97. 109 — 114) an den Gymnasien der drei Kronländer bereits zur vollen That und Wahrheit geworden seien. In jenen Paragraphen, im vorgezeichneten Lehrplane und in der Institution der Maturitätsprüfung liege der Kern und das Wesen der neuen Gymnasialeinrichtungen offen vor Augen, und so lange namentlich die in den Paragraphen aufgestellten Grundsätze und Bestimmungen nicht in der übereinstimmenden Thätigkeit der

Lehrkörper ihre volle Verwirklichung finden, sei keine tiefgreifende Umgestaltung der früheren Zustände, keine gleichförmige Heranbildung der Gymnasien zu gewärtigen. Diesem nach betrachte er als die Hauptaufgabe der Conferenz die Erörterung der Frage, ob bezüglich der Versetzungsprüfung, der neuen Classificationsweise, des Classenbuches, der für den Classenlehrer gegebenen Instructionen, der monatlichen und Specialconferenzen an allen Gymnasien gleichmäfsig und im Sinne und Geiste des Organisationsentwurfes vorgegangen werde. Sei diese Frage geprüft und beantwortet, dann schlage er vor, das Verhältniss der Lehrkörper zu den Eltern und Pflegern der Schüler, ein gemeinsames Disciplinargesetz, endlich die planmäfsigere Behandlung der nichtobligaten Lehrfächer zu berathen. Bei der Berathung sei eben so sehr die Grundidee des Organisationsentwurfes, der erziehende Unterricht, festzuhalten, als auch auf die Verhältnisse der Uebergangszeit genaue Rücksicht zu nehmen, und sei es unmöglich, unter den factischen Zuständen der Gegenwart das vorgesteckte Ziel sofort vollständig zu erreichen, so bleibe es entschiedenes Verdienst, sich demselben so weit anzunähern, als die Zeitumstände es gestatten. — Dem Schlusse dieses Vorwortes war die Bemerkung beigegeben, es stehe jedem der Anwesenden frei, noch weitere Gegenstände zur Berathung in Antrag zu bringen.

Nachdem die Versammlung über die Führung des Conferenzprotocolles sich geeiniget hatte, begannen die Besprechungen und hielten, im ganzen genommen, den oben angedeuteten Gang ein. Es liegt nicht in der Absicht des vorliegenden Berichtes, sich über die Details der Discussionen zu verbreiten: nur die Hauptergebnisse und das wichtigste der ausgesprochenen Wünsche und Anträge soll dem Leser in summarischer Kürze mitgetheilt werden.

Zuerst wurde die bezüglich der obenerwähnten Paragraphe an den einzelnen Gymnasien bestehende Praxis revidirt, mit dem im Organisationsentwurfe aufgestellten Grundsätzen verglichen, wenn sich Divergenzen ergaben, ihre Gründe erhoben, und für die Zukunft die möglichste Gleichförmigkeit verabredet. Mit besonderer Sorgfalt gieng die Versammlung in die neue Classificationsweise ein. Auf Grundlage der im gedruckten Entwurfe gegebenen und von Hrn. Dr. Kleemann am Schlusse des ersten Semesters vielseitig erläuterten Andeutungen wurden für die Beurtheilung der Schülerleistungen sichere Gesichtspuncte ermittelt und aus diesen die zur Charakterisirung der Leistungen erforderlichen Prädicate abgeleitet. Es wurde ein Verzeichniss der Gesichtspuncte und Prädicate zusammengestellt, jedoch mit der nachdrücklichsten Verwahrung, einer Stabilität der Classificationsformen hiermit irgendwie Vorschub geben zu wollen; das Verzeichniss sei nur bestimmt, zu weiterem Nachdenken und selbständigen Versuchen anzuregen. Mit Einstimmigkeit erklärten die Versammelten sich dafür, noch im Laufe des gegenwärtigen Semesters beim Eintragen der Einzelurtheile, bei der Censur der schriftlichen Arbeiten die ermittelten Gesichtspuncte zu berücksichtigen, und es sprach sich die

Hoffnung aus, es werde dem vereinten Streben gelingen, für die Gesammturtheile Ausdrucksweisen zu finden, die klar und präcis die Reife, das Wissen und Können des Schülers bezeichnen. — Weitere Beschlüsse der Conferenz waren, die für den Classenlehrer und die beigeordneten Lehrer festgesetzten Specialberathungen im Sinne des Organisationsentwurfes desto gewissenhafter zu beachten, je mehr davon die Belebung des inneren Organismus der Lehranstalten abhängig sei, und je grösserer Gewinn daraus für eine zweckmäfsige Einrichtung der monatlichen Lehrerconferenzen erwachse. — Für die Vertheilung von Prämien an Schüler der Untergymnasien sprach man sich unbedingt, des Obergymnasiums unter der Bedingung eines ausreichenden Fonds und einer solchen Auswahl von Prämien aus, dass dabei die speciellen wissenschaftlichen Bedürfnisse und Wünsche ausgezeichneter Schüler volle Befriedigung finden. Ein feierlicher Abschluss des Schuljahres sei wünschenswerth, wo die Localitätsverhältnisse ihn gestatten, und Gründe vorliegen, das Publicum über die Interessen des Gymnasiums zu verständigen, Theilnahme zu wecken oder wach zu erhalten. — Es war einstimmiger Wunsch, die Dauer der kleinen oder Zwischenferien, mit Ausnahme der zwischen das erste und zweite Semester fallenden Pause, auf die kirchlichen Fest- und Feiertage beschränkt, die Hauptferien dagegen grundsätzlich auf sechs Wochen verlängert zu sehen. — Bezüglich der nichtobligaten Lehrfächer wurde beschlossen, durch sorgfältiges Besprechen und Ueberwachen ihres festzustellenden Lehrplanes, der Unterrichtsmethoden, des Besuches und der Disciplin der Schüler, endlich der Lehrmittel und Unterrichtslocalitäten denselben einen ernsten, stätigen und somit auch gedeihlichen Lehrgang zu sichern, und die hierbei wahrgenommenen Hindernisse an die Landesschulbehörde zu berichten. — An die Eltern und Pfleger der Schüler ist beim Beginne des Schuljahres eine gedruckte Ansprache zu vertheilen, welche in klarer freundlichgewinnender Weise die Verpflichtungen darlege, welche die Eltern, indem sie ihre Söhne dem Gymnasium anvertrauen, auf sich nehmen. Die vorbereitenden Entwürfe zur Ansprache sollen noch vor dem Beginne des nächsten Schuljahres rechtzeitig der Behörde vorgelegt werden. — Es wurde die Revision der localen Disciplinargesetze verabredet, um auf Grundlage dieser Revision Grundzüge für ein gemeinsames Disciplinargesetz zu gewinnen, das mit den Principien des Organisationsentwurfes und der in gleichem Sinne bisher erfolgten Protocolserledigungen im Einklange stehe. — Wünschenswerth schien endlich der Versammlung eine grössere Gleichförmigkeit in der Wahl der Lehrbücher; eine Classikerausgabe, die bei correctem Texte durch zweckmäfsige sachliche und sprachliche Noten der Schülerpräparation nachhelfe; ein Nachschlagebuch, das die bisher nur zu sporadisch gegebenen archäologischen, mythologischen u. s. w. Notizen zu einem kurzen, wohlgeordneten, die classische Lectüre fördernden Ganzen vereinige. — Der letzte Beschluss der Versammelten lautete dahin, die nächste Conferenz zu Pfingsten 1852 in Laibach abzuhalten, in dringlichem durch die Behörde zu bestimmenden Falle auch früher.

Nach Unterfertigung des Protocolles dankte der Vorsitzende für das allseitig bekundete Streben der Versammelten, den Zustand ihrer Lehranstalten didaktisch-pädagogisch zu heben, bat, die Hindernisse, welche dem erziehenden Unterrichte scheinbar oder thatsächlich sich entgegenstellen, fest in das Auge zu fassen, und versprach jede hierüber gemachte Mittheilung mit gebührender Anerkennung zu würdigen.

Diess war der Verlauf, diess das Ergebniss der ersten Versammlung. Waren auch keine neuen Bahnen gebrochen, keine neuen leitenden Normen angeregt worden, so gewährten die Conferenzen doch alle die Vortheile, welche aus dem Gedankenaustausche berufseifriger, erfahrener Schulmänner hervorgehen können. Die Persönlichkeiten traten sich wohlwollend näher, die Idee des erziehenden Unterrichtes erfreute sich allseitiger Geltung, einzelnes wurde berichtigt, befestigt, in den rechten Zusammenhang gebracht, und alles berechtigt zu der Hoffnung, dass die künftigen Berathungen zu desto schöneren Ergebnissen führen werden, je vorbereiteter, je bereicherter an Erfahrungen einer gesunden Gymnasialpädagogik und je freudiger die Directoren und Lehrer zur Conferenz sich einfinden werden.

Gratz, am 28. Juni 1851.

Friedrich Rigler.

Conferenzen der Gymnasialdirectoren zu Wien. Das Bedürfniss, ihre Ansichten und Erfahrungen über die Interessen der Gymnasien auszutauschen und besonders an den Gymnasien derselben Stadt eine möglichste Gleichmäfsigkeit des Verfahrens herzustellen, hat die Herren Directoren der vier Wiener Gymnasien veranlasst, regelmäfsig alle Monate einmal eine Conferenz zu halten (vgl. Zeitschrift für die österr. Gymn., Jahrg. II., Heft VII., S. 590); die erste Conferenz fand schon am 2. Juni, die zweite am 8. Juli statt. Die Herren Directoren haben der Redaction auf ihren Antrag gütigst zugesagt, in so weit ihre Besprechungen Gegenstände eines allgemeinen Interesses betreffen, Auszüge aus ihren Protocollen zur Veröffentlichung mitzutheilen, was demnach über die schon gefassten Beschlüsse bald nachträglich geschehen soll.

Wien, am 15. Juli 1851. Die Redaction.

Die städtische Gymnasial-Deputation zu Troppau.

Ueber das erste Zusammentreten derselben mit dem Lehrkörper wurde im fünften Hefte des II. Jahrganges dieser Zeitschrift S. 421 berichtet. Im Hinblicke auf die Wichtigkeit und Nützlichkeit des Institutes für die Gymnasien, wenn dasselbe dem in den §§. 117—121 des Organisationsentwurfes bezeichneten Zwecke entspräche, aber auch auf die Gefahr für die Schule, wenn die Bestimmung desselben verkannt und die Mittel zum Zwecke vergriffen würden: versuchte ich damals, so gut es im allgemeinen, mit Rücksicht auf gewisse Fälle thunlich schien, die Gränzen anzudeuten, welche die

Gymnasial-Deputation nicht überschreiten dürfe, wenn sie für die Schule wohlthätig wirken und nicht zerstörend in den Organismus derselben eingreifen wolle. Ich hielt eine Besprechung des Gegenstandes für nothwendig, weil ich besorgte, es könne die in den angeführten Paragraphen zwar fein, aber für den mit der Einrichtung einer Schule vertrauten Leser unverkennbar deutlich gezogene Begränzung auch in löblichem Berufseifer leicht übersehen und des guten zu viel gethan werden.

Meine Besorgniss war nicht grundlos.

Die Troppauer Gymnasial-Deputation fuhr nach der ersten Conferenz mit dem Lehrkörper fort, im besten Einvernehmen mit letzterem ihre bereitwillige Mitwirkung zur Lösung der Erziehungsaufgabe des Gymnasiums zu bethätigen, aber die weiteren Conferenzprotocolle liessen bald erkennen, dass dieses Einvernehmen nur auf der Nachgiebigkeit des Lehrkörpers gegen ihre Wünsche beruhte und den ersten Widerspruch nicht überdauern werde.

Zwei Fehler bei den Conferenzen waren es hauptsächlich, welche die Auflösung des Institutes zur Folge haben mussten: Verwechselung der Personen mit der Sache, und unbestimmte Fassung der Anträge und Beschlüsse. Es war augenscheinlich, dass einerseits der Lehrkörper den Gymnasial-Deputirten mit allzubereitwilligem Entgegenkommen mehr zugestand, andererseits diese in allzueifriger Berufsthätigkeit mehr verlangten, als beide Theile, die Organisation der Schule und die §§. 117 — 121 streng vor Augen, selbst gutheissen konnten. Man vergass, dass die Rechte des Lehrkörpers Pflichten sind, von denen nicht haarbreit abgewichen werden darf, wenn nicht der Zweck der Schule preisgegeben werden soll. Darum wurden auch bei manchen gestellten Anträgen und gefassten Beschlüssen die Begriffe nicht so genau abgegränzt, wie die Wichtigkeit der Gegenstände es erfordert hätte.

Unter diesen Umständen kam es dahin, dass die Gymnasial-Deputation bei der Würdigung der Gesuche um die Befreiung von der Schulgeldzahlung eine durchaus mitentscheidende Stimme führte, und von dem Lehrkörper das Zugeständniss begehrte und erhielt: «in solchen Fällen, wo ein Schüler eine minder tadellose Bezeichnung in Hinsicht der Sitten erhalten sollte, Einfluss auf die Classification der Sitten zu nehmen.»

Die Landesschulbehörde konnte diesen Beschluss, dessen Ausführung an sich unmöglich war, nicht genehmigen. Sie erledigte das eingelangte Protocoll unter Anerkennung des bisherigen Wirkens der Gymnasial-Deputation mit einer speciellen Erläuterung der §§. 117 – 121, und beschränkte die Wirksamkeit der Gymnasial-Deputation bei Würdigung der Gesuche um Befreiung von der Schulgeldzahlung und Verleihung von Stipendien auf die Erstattung erwünschter Auskunft über die Vermögensumstände der Bewerber, ihren Einfluss bei Bestimmung der Sittennoten aber auf Beurtheilung des (voraussetzlich ihr bekannten) Betragens der Schüler ausser der Schule, mit dem Beisatze, dass in beiden Fällen dem Lehrkörper die Freiheit des Beschlusses bleibe, abweichende Ansichten der Gymnasial-Deputation aber in das der Landesschulbehörde vorzulegende Conferenz-

protocoll aufzunehmen seien. Dieser Erlass ergieng an die Lehrkörper aller drei Gymnasien zu abschriftlicher Mittheilung an die Gymnasial-Deputation. Die Troppauer Gymnasial-Deputirten fanden durch diese Bestimmungen „ihre Thätigkeit in ihren Wirkungen auf Null reducirt, und zeigten im Conferenzprotocolle vom 6. Juni an: dass sie in der nächsten Gemeinderathssitzung ihre Mission als Mitglieder der städtischen Gymnasial-Deputation niederlegen würden.“ Diess geschah, und der Gemeinderath nahm die Dimission mit grosser Majorität an.

Das hohe Ministerium hat auf den hierüber erstatteten Bericht die Verfügungen der Landesschulbehörde gutgeheissen.

Die Gymnasial-Deputation war nur für das laufende Schuljahr gewählt, und da dieses sich bereits zu Ende neigte, wurde der Gemeinderath zu keiner neuen Wahl eingeladen; dass die für das nächste Schuljahr zu wählende bei den nunmehr genauer bekannten Gränzen ihres Wirkungskreises dem Zwecke entsprechen wird, darf man erwarten.

Die Gymnasial-Deputation zu Teschen, gleichfalls auf ein Jahr gewählt, hat in erspriesslicher Thätigkeit für die Schule ihre richtig erkannte Jahresaufgabe erfüllt.

Troppau, im Juli 1851.

A. Wilhelm.

Ergebniss der Maturitätsprüfungen im Schuljahre $18^{49}/_{50}$.

XIII. Görz und Gradisca.

Am k. k. Gymnasium zu Görz wurden am Schlusse des Schuljahres $18^{49}/_{50}$:

für reif erklärt	8
für hinlänglich reif erklärt	6
für fast hinlänglich reif erklärt	4
zur Wiederholung der Prüfung nach einem halben Jahre angewiesen	4
zur Wiederholung der Prüfung nach einem Jahre angewiesen	5
Bei der mündlichen Prüfung ist nicht erschienen	1
Vom hochw. Hrn. Bischofe dispensirt	6
Summa	34

Von 34 Schülern hatten alle sich gemeldet; 6 zogen, vom hochw. Hrn. Bischofe dispensirt, sich zurück. Von den übrigen 28 wurde vieren abgerathen; dessenungeachtet machten auch sie die schriftliche Prüfung mit; von der mündlichen blieb nur 1 weg. Von den rejicirten hat bis jetzt keiner die Prüfung wiederholt.

XIV. Dalmatien.

Es wurden am Schlusse des Schuljahres 18⁴⁹/₅₀	Am k. k. Obergymn. zu Zara	Spalato	Ragusa
für reif erklärt	5	5	5
zur Wiederholung der Prüfung nach einem halben Jahre angewiesen	1	3	1
zur Wiederholung der Prüfung nach einem Jahre angewiesen	2	—	—
. Summa .	8	8	6

Von 15 Schülern zu Zara, unter denen 4 Cleriker (die vom hochw. Hrn. Bischofe dispensirt wurden), haben die 11 weltlichen sämmtlich zur Prüfung sich gemeldet; vieren wurde abgerathen. Bei der Prüfung erschienen 10, von denen 2 im Verlaufe derselben abfielen.

Zu Spalato hatten 9 sich gemeldet; 8 erschienen.

Zu Ragusa hörten von 16 Schülern 2 schon im Laufe des Jahres auf; 13 meldeten sich zur Prüfung, fünfen wurde abgerathen; 7 blieben weg, weil sie als Cleriker vom hochw. Hrn. Bischofe Dispens erhielten.

In Dalmatien hat man die Abstufungen der Reife im vorigen Jahre in den Zeugnissen nicht angemerkt.

Mitterburg, am 30. Juni 1851.

Vincenz Kořen,
k. k. prov. Schulrath.

Ergebniss der nachträglichen Maturitätsprüfungen im Jahre 1851.

VII. Dalmatien.

(Im April 1851.)

Obergymnasium zu	Angemeldet war	Erschienen ist	Erklärt wurde für reif	unreif	Zurückgewiesen wurde
Ragusa	1	1	1	—	—

Mitterburg, am 30. Juni 1851.

Vincenz Kořen,
k. k. prov. Schulrath.

VIII. Galizien a. [vgl. Ztschr. f. d. ö. Gymn. Jhrg. II. H. VII. S. 582] und Bukowina.

(Im April 1851.)

Obergymnasium zu	Angemeldet waren	Erschienen sind	Erklärt wurden für reif	unreif	Zurückgewiesen wurden auf ein halbes Jahr	auf ein ganzes J.	zum zweiten Male
Lemberg (akadem.)	50	35	20	15	9	--	6

Von den 50 Examinanden, die sich gemeldet haben, waren angehörig

dem Lemberger akadem. Gymnasium	. . . .	27,
„ „ Dominic. „	. . . .	22,
„ Czernowitzer Gymnasium (Bukowina)	. . . .	1.
	Summa .	50.

Das Zeugniss vollkommener Reife erhielt 1, das der Reife ohne Zusatz 1, 18 wurden bloss mit Berücksichtigung der in den letzten Jahren den Studien entgegen gestandenen Hindernisse für reif erklärt.

Von den 15 nicht erschienenen Schülern haben 4 der mündlichen 11 der mündlichen und schriftlichen Prüfung sich entzogen.

Lemberg, am 15. Juli 1851.

Eduard Linzbauer,
k. k. Schulrath u. prov. Gymn.-Inspector.

L' Educatore. Giornale della pubblica e privata istruzione. Milano, Borroni e Scotti. Anno 1mo fasc. 5 e 6. Anno 2do fasc. 1. — Die vorliegenden Hefte des *Educatore*, die uns seit unseren letzten Berichten über diese Zeitschrift (Heft V., S. 425 ff., H. VI., S. 505 ff.) zugegangen sind, enthalten wieder mehrere für das Unterrichtswesen in Lombardo-Venetien sehr interessante Aufsätze. Die Beschränktheit des Raumes macht es uns unmöglich, diessmal von allen Notiz zu geben; wir berühren daher, die übrigen auf ein folgendes Heft verschiebend, vorläufig nur zwei Aufsätze, die zu der Organisation der Gymnasien in Lombardo-Venetien eine besonders nahe Beziehung haben und früher bereits in dieser Zeitschrift behandelte Fragen betreffen.

Ein wesentlicher Punct in der Neugestaltung der Gymnasien Oesterreichs ist die Einverleibung der philosophischen Obligatcurse oder der Lyceen in die Gymnasien. Es ist hierdurch nur eine in sich selbst haltungslose und gewiss nicht durch die Erfahrung von günstigen Erfolgen gestützte Halbheit aufgehoben, und dem Gymnasium wie der Universität ihr Recht widerfahren. Jenem ist dadurch die Möglichkeit geworden, seine Unterrichtsgegenstände und Unterrichtsmittel zweckmäfsiger zu bleibender Wirkung auf die Schüler anzuordnen und seine Schüler bis zu derjenigen Reife in wissenschaftlicher Ausbildung und Charakterentwickelung zu führen, nach welcher man die Wahl der ferneren Studien mit Zuversicht ihnen selbst überlassen darf; die Universitäten dagegen können erst bei solcher allgemeinen Vorbereitung ihrer Zuhörer wahrhaft Stätten gründlicher wissenschaftlicher Studien sein, ohne durch ängstliche Schranken Lehrer und Hörer gängeln zu müssen. Doch es ist wohl nicht nöthig, die Motive, welche dazu bestimmt haben, die philosophischen Obligatcurse oder Lyceen ganz in den Organismus der Gymnasien aufgehen zu lassen, noch weitläufig auseinander zu setzen, nachdem dieselben bereits in dem „Entwurfe der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Oesterreich" vom Jahre 1848, und später mit Berücksichtigung der

dagegen möglichen Bedenken im Vorworte zum «Entwurfe der Organisation der Gymnasien etc.» in überzeugender Klarheit dargelegt worden sind und so gut wie überall Beistimmung gefunden haben. In Lombardo-Venetien ist die Stellung der Lyceen zu den Gymnasien noch fraglich, und so viel man aus Zeitungsmittheilungen über die dort gepflogenen commissarischen Berathungen ersehen kann, hat sich diese Versammlung entschieden dafür erklärt, die Lyceen selbständig, getrennt von den Gymnasien zu erhalten. Auch der *Educatore* bezeichnete es in einem früheren Aufsatze (vgl. in dieser Zeitschrift Heft VI., S. 508, 511) ohne weitere Begründung, sondern eben wie eine ausgemachte unbezweifelbare Wahrheit, als ein *gravissimo inconveniente*, wenn die Schüler der acht Gymnasialclassen, dem Organisationsentwurfe gemäfs, innerhalb derselben Schulanstalt vereinigt sein sollten. Man musste hiernach zu der Voraussetzung gelangen, dass in Lombardo-Venetien der Gegensatz gegen diesen wesentlichen Punct des Organisationsentwurfes ein allgemeiner, und dass allgemein die Ueberzeugung verbreitet sei, die Lyceen müssten selbständig, getrennt von den Gymnasien verbleiben. Es ist interessant aus einem Aufsatze im zweiten Jahrgange, Heft I., S. 51 f. zu ersehen, dass diese Ueberzeugung keinesweges die allgemeine ist. Wir theilen den bezeichneten Aufsatz in genauer Uebersetzung mit.

«Ueber die Vereinigung der Gymnasien mit den Lyceen.

(Brief an den Redacteur des *Educatore*.)

Während eine eigens erwählte Commission in Verona sich eifrig über den geeignetsten Plan beräth, um den Unterricht in unseren Mittelschulen zu reformiren, oder besser gesagt, neu zu beleben, wäre es mir sehr angenehm, — und ich sage diess im Namen mehrerer Amtsgenossen und Erzieher —, in ihrem viel gelesenen '*Educatore*' die Frage behandelt zu sehen, ob es zweckmäfsig sei, die zwei bisher zu sehr getrennten Anstalten, nämlich Gymnasien und Lyceen, in eine einzige Studienanstalt zu verschmelzen.

Wenn ich hierbei zuerst einen Gedanken von mir aussprechen soll, der aber zugleich jener vieler anderer ist, so würde ich fortwährend behaupten, dass eine solche Vereinigung dem Secundär-Unterrichte nur sehr förderlich sein kann. Denn so wie einerseits jene Anstalten in ihrem jetzigen Bestande getrennt in der That nicht viel Nutzen schaffen, wenn man die ungeordnete Vertheilung der Lehrgegenstände und den daraus entspringenden Mangel an Zusammenhang in's Auge fasst, so würde man durch ihre Vereinigung gewiss einen zweckmäfsigeren und, um mich so auszudrücken, harmonischeren Unterricht erlangen. Andererseits würden Professoren, welche in den Zweigen des Unterrichtes tiefere Bildung besitzen, wie jene der bestehenden Lyceen sein müssen, durch Aufnahme des Unterrichtes von unteren Classen einen sehr wohlthätigen Einfluss haben. Die Vereinigung selbst aber der gegenwärtigen Professoren des Gymnasiums mit denen der Lyceen würde, ausserdem dass sie der so verschmolzenen Anstalt eine höhere Würde verliehe, noch sehr dazu dienen,

jenen Mangel an Zusammenhang, der sich im Unterrichte jetzt thatsächlich zeigt, und jene gemeinsame Klage beider Anstalten über die geringe Schüleranzahl und die Vielfachheit und Schwierigkeit der Lehrgegenstände beseitigen. Vermittelst einer solchen Vereinigung könnte man auch den Entwurf des Ministeriums am besten in Anwendung bringen, nämlich den grammatisch - stilistischen Unterricht bis zum Ende der Mittelschulen fortzuführen, mit besserem Erfolge die leeren, rhetorischen Uebungen in gehalt- und gedankenreichere zu verwandeln, und den geographisch - historischen Unterricht weniger materiel, hingegen aber mehr rationel und übersichtlich zu machen, in den oberen Classen den alten Sprachen eine erspriesslichere und ausgedehntere Entwickelung zu geben, kurz, von den ersten bis zu den letzten Classen auf ein Resultat harmonisch hinzuarbeiten, das mehr förderlich ist für die Wesenheit der Künste und Wissenschaften und für die Erziehung und die Bildung der Schüler. Vieles, mein Herr! hätte ich noch über diesen Punct zu sagen, nur halte ich inne mit der Erwartung, dass Sie in Ihrem ‚*Educatore*' das Feld zur Erörterung eröffnen und selbst jene gewichtigen Worte aussprechen, die wir von Ihrer verdienstvollen Feder erwarten.»

Man darf erwarten, dass der *Educatore* diese Aufforderung nicht werde unerfüllt lassen, und so wird sich denn deutlich herausstellen, aus welchen Gründen das selbständige Verbleiben der Lyceen verlangt wird, und wie weit diese haltbar sind.

Der zweite Aufsatz, von dem Ref. Notiz geben wollte, betrifft die früher in dieser Zeitschrift (1851, Heft III., S. 248 ff.) mit Beziehung auf den *Educatore* besprochene Frage über die Classe oder das Lebensalter, in welchem man angemessen den lateinischen Unterricht anzufangen habe, in demselben Hefte S. 16 ff. Der Aufsatz lässt zwar durch seine Ueberschrift*) eine bestimmte Antwort auf diese, bei der Gymnasialreform in Lombardo-Venetien gegenwärtig discutirte Frage erwarten; indessen in dieser Erwartung sieht man sich einigermaſsen getäuscht, denn selbst wo der Hr. Verf. sagt, dass der Unterricht im Lateinischen schon für Schüler im zehnten Lebensjahre gute Früchte bringen könne, wird diese Erklärung wieder durch die Bedingung beschränkt, «wenn die Schüler die Fähigkeit zum Erlernen haben.» (S. 18.) Vielmehr ausgehend von dem Gedanken, dass sich Beginn, Anordnung, Ziel des lateinischen Unterrichtes nicht mit Sicherheit feststellen lasse, ohne das ganze System der Unterrichtsgegenstände mit in Betracht zu ziehen, bespricht der Hr. Verf. einige allgemeine Grundsätze, nach denen diese Fragen zu entscheiden sind, dass nämlich die Fähigkeit des Schülers zum Auffassen jedes Lehrgegenstandes, und der Erfolg, den man sich von dem Erlernen desselben versprechen darf, darüber zu entscheiden haben. Bei diesen allgemeinen Erörterungen kommen jedoch einige beachtenswerthe einzelne Momente zur Sprache. Man hat gegen das frühzeitige Anfangen des lateinischen Unterrichtes die Geringfügigkeit der bisher auf diesem Wege erzielten Erfolge geltend gemacht; das Gewicht dieses Grundes entkräftet der Hr. Verf. durch unverhülltes Aussprechen der Thatsache, dass in den anderen Gegenständen eben nicht mehr gelernt worden ist. — Wenn dann im weiteren Verfolge dieser Erörterung der Hr. Verf. geltend macht, dass die Mehrzahl der Gymnasiasten aus solchen Zwecken das

*) Die Ueberschrift lautet: *Sul tema «In qual Classe convenga insegnare la lingua latina, e posto que venga dimandata alle ultime Classi, quali materie si debbano insegnare nelle prime» proposto del signor Prefetto — — nell' I. R. Ginnasio di Sondrio: Voto ragionato del Professore Gius. Cossi etc.* —

Gymnasium besucht, die dem Wesen desselben fremd und eben dadurch hemmend sind; wenn er später zwei Kategorieen von Schulen unterscheidet, von denen die einen dem Bedürfnisse des praktischen Lebens in seinen mannigfaltigen Richtungen zu dienen, die anderen höhere wissenschaftliche Bildung vorzubereiten oder zu geben haben: so findet sich Ref. hierdurch nur in der Ueberzeugung bekräftigt, die er bereits früher wiederholt in dieser Hinsicht ausgesprochen hat (Jhrg. 1851, Hft. III., S. 257, H. VI., S. 511 f). Die Gymnasien Lombardo-Venetiens dienen im gegenwärtigen Augenblicke, da sie fast die einzige Art von Mittelschulen sind, sehr verschiedenartigen Zwecken, und wenn auch allmählich viele andere Hindernisse hinweggeräumt würden, welche den Erfolg des Gymnasialunterrichtes beeinträchtigen, dieser Umstand schon allein würde dennoch bewirken, dass keiner der verschiedenen Zwecke wirklich erreicht wird. Man scheide, was sich nicht zugleich erreichen lässt. Soll eine Reform der Gymnasien in Lombardo-Venetien Erfolg haben, soll sie den gegründeten Ansprüchen des Volkes gerecht werden, so darf sie nur eintreten mit gleichzeitiger Gründung von Real- oder höheren Bürgerschulen (*scuole tecniche*). Man verwandle eine Zahl der jetzigen Gymnasien in Realschulen, organisire die übrigen vollständig dem Zwecke der Gymnasien gemäfs; dann wird den Wünschen derjenigen genügt, die mit vollem Rechte verlangen, dass nicht für einen jeden über die Volksschule hinausgehenden Schüler das Lateinische ein obligater Unterrichtsgegenstand sei, wie wohl es weder zu einem wirklichen Elemente seiner Bildung entwickelt werden kann, noch seinen praktischen Zwecken irgend dient; und zugleich wird es den Gymnasien möglich werden, befreit von der Last der ihnen eigentlich fremden Schüler, ihr Ziel zu erreichen und sich die öffentliche Achtung zu verschaffen.

Wien, im Juli 1851. H. Bonitz.

Bibliotheca scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana.

Bereits im vorigen Jahrgange dieser Zeitschrift, Heft IX., S. 719, hat Ref. auf die bei B. G. Teubner in Leipzig erscheinende neue Sammlung von Textesausgaben griechischer und lateinischer Classiker aufmerksam gemacht und die Vorzüge herausgehoben, welche diese Sammlung vor allen ähnlichen auszeichnen. Dass das Papier besser, der Druck deutlicher ist, als in ähnlichen Ausgaben, dass namentlich der griechische Druck an Deutlichkeit und Reinheit kaum etwas zu wünschen übrig lässt, sind Vorzüge, welche sogleich auf den ersten Blick sich darbieten. Aber bedeutender noch und wesentlicher ist der andere Vorzug, dass der Verleger nicht irgend eine Textesrecension jedes Schriftstellers hat abdrucken und höchstens für die nöthige Druckcorrectur sorgen lassen, sondern dass er vielmehr für die Herausgabe jedes einzelnen Schriftstellers einen Gelehrten zu gewinnen sucht, der gerade mit diesem speciel sich beschäftigt hat und den Text desselben Schriftstellers nach dem gegenwärtigen Stande der Kritik mit den besten Hilfsmitteln zu revidiren übernimmt. Dadurch erhebt sich das Unternehmen über die Kategorie einer blossen Buchhändlerspeculation; die meisten dieser Ausgaben haben, als mehr oder minder selbständige Textesrevisionen, einen wissenschaftlichen Werth, und die achtungswerthe Verlagshandlung erwirbt sich ein unzweifelhaftes Verdienst um den Gymnasialunterricht, indem sie diese Ausgaben den Gymnasialschülern wirklich zugänglich macht. Denn der Preis der einzelnen Schriftsteller ist, trotz der viel höheren Kosten, welche die bessere Beschaffenheit von Druck und Papier und namentlich die Revision der Texte verursacht, durchschnittlich nicht höher gestellt, als bei den billigsten Stereotypausgaben.

Die gleiche Anerkennung, wie sie Ref. a. a. O. über die vorliegende Sammlung aussprach, hat dieselbe auch in anderen literarischen oder didaktischen Zeitschriften gefunden, von Gotthold in der Mützell'schen Gymn. Zeitschr. 1850, Heft 7, S. 558 ff. (vgl. in dieser Zeitschr. 1850, Heft VIII., S. 643), von Mützell in derselben Zeitschrift 1851, Heft 6, S. 462—472, von Bähr in den Heidelberger Jahrbüchern 1851 Nr. 19, ferner in der Pädagogischen Revue 1851, Juli, S. 56 ff. u. a. m.

Der so eben erschienene Bericht der Verlagshandlung vom Juli d. J. gibt den erfreulichen Beweis, dass, trotz der Gewissenhaftigkeit, mit der dieses Unternehmen betrieben wird, die Theilnahme vieler Gelehrten an demselben ihm einen raschen Fortgang verschafft hat, und diejenigen Schriftsteller, welche auf Gymnasien gelesen zu werden pflegen, schon fast sämmtlich in neuen, wohlrevidirten Ausgaben erschienen sind. Ref. glaubt den Gymnasiallehrern, welche diese Zeitschrift lesen, einen Dienst zu thun, wenn er auf die bereits erschienenen, den Gymnasialstudien angehörigen Schriftsteller unter Angabe des Preises *) hinweist. An eine Kritik der einzelnen Ausgaben kann er dabei nicht denken; da sie nicht blosse Abdrücke früherer Texte, sondern selbständig gearbeitete Revisionen sind, so ist zu einem competenten Urtheile über die Ausgabe jedes einzelnen Schriftstellers nur derjenige berechtigt, der gerade diesem Schriftsteller besondere Studien gewidmet hat. Ueber einen Schriftsteller ist in dieser Zeitschrift eine Recension dieser neuen Ausgabe erschienen, 1851, Heft II., S. 129 ff., und es wird ein gleiches ferner mit anderen Theilen dieser Sammlung geschehen. Aber die Namen der Herausgeber selbst, welche sich auf den einzelnen Gebieten Achtung in der gelehrten Welt gewonnen haben, bürgt hinlänglich dafür, dass diese Ausgaben mit Recht der Aufmerksamkeit aller Gymnasiallehrer zum Behufe der Verbreitung an ihren Schulen zu empfehlen sind.

Von den an Gymnasien gelesenen griechischen Schriftstellern sind bis jetzt erschienen:

Homeri Carmina, cur. Guil. Dindorf. Editio tertia correctior. 4 Bände, jeder einzeln zu $6\frac{1}{4}$ Ngr. (vgl. diese Zeitschrift 1850, Heft VIII., S. 643).

Xenophontis opera, rec. Lud. Dindorf, in 5 Bänden, welche jetzt theils in dritter, theils in zweiter Auflage erscheinen. Die Anabasis, die Cyropädie, die Memorabilien bilden je einen einzelnen Band, die Anabasis zu $6\frac{1}{4}$ Ngr., die Cyropädie $7\frac{1}{2}$ Ngr., die Memorabilien $3\frac{3}{4}$ Ngr.

Herodoti historiarum libri IX, cur. H. R. Dietsch. 2 Bände, jeder einzeln zu $11\frac{1}{4}$ Ngr.

Sophoclis tragoediae, rec. Guil. Dindorf. $12\frac{1}{2}$ Ngr., auch ist daraus jede Tragödie einzeln zu $3\frac{3}{4}$ Ngr. zu haben.

Demosthenis orationes, rec. G. Dindorf. Editio secunda correctior. 3 Bände, jeder aus zwei Abtheilungen bestehend; die ersten fünf Abtheilungen zu je 6 Ngr, die sechste zu $7\frac{1}{2}$ Ngr., das ganze Werk 1 Thlr. $7\frac{1}{2}$ Ngr. — Die Abtheilungen sind einzeln verkäuflich; die erste Abtheilung des ersten Bandes enthält die sämmtlichen kleineren politischen Reden, welche sich zur Gymnasiallectüre eignen.

Ueber die bisher angeführten Schulausgaben griechischer Schriftsteller hat Ref. schon im vorigen Jahrgange a. a. O. einiges bemerkt. Besonders erfreulich ist es, jetzt hinzufügen zu können, dass die Herausgabe des

---

*) Die Preise sollen der Kürze halber nur in Ngr. zu 3 kr. C.M. Silber angegeben werden; es ist daraus leicht die Verwandlung in unsere Valuta vorzunehmen.

Platon derjenige Gelehrte übernommen hat, den seine umfassenden und verdienstvollen Arbeiten über Platon's Leben, Schriften und Philosophie vor allem als berufen zu einer solchen Arbeit bezeichnen müssen, nämlich C. F. Hermann. Mit Recht kann dieser Herausgeber am Anfange der Vorrede zum ersten Bande sagen:

„*Oblatam ab honestissimo redemtore Platonis edendi condicionem non ideo accepi, quia post Bekkerum, Stallbaumium, Turicenses nova editione opus esse arbitrarer, sed quia is mihi esse videbar, quem omnes concederent satis diu in hoc scriptore versatum esse, ut si quis eum suis sumptibus recudere cuperet, non imperitus rector ad huius operae gubernacula accederem.*"

In der Vorrede zum ersten Bande legt der Hr. Herausgeber die allgemeinen Grundsätze dar, nach welchen er bei dieser durchgreifenden Revision des Textes verfahren ist; im weiteren Verlaufe dieser Vorrede und dann in der Vorrede der folgenden Bände gibt er Rechenschaft über die Abweichungen seiner Textesrevision im einzelnen von den neuesten kritischen Ausgaben des Platon, und zugleich deren Begründung. Die Raschheit, mit welcher die einzelnen Bände dieser Platonausgabe nach einander erscheinen, in Verbindung mit der bedeutenden selbständigen Arbeit, die sich in ihr selbst einem flüchtigen Blicke kund gibt, beweist, dass der Hr. Herausgeber das Material schon gesichtet vor sich hat und nur die letzte überarbeitende Hand anlegt. Bis jetzt sind erschienen:

Platonis Opera, ex recogn. C. F. Hermanni. Vol. I. 15 Ngr. Vol. II. 12 Ngr.

Jeder Band besteht aus drei Abtheilungen (Pars I, II, III), welche einzeln verkäuflich sind; die über die Texteskritik Rechenschaft gebende Vorrede wird aber nur den ganzen Bänden, nicht den einzelnen Abtheilungen beigegeben, was für den Gebrauch keinen Eintrag thut, da ja diese Vorrede nicht für den wissenschaftlichen Standpunct der Schüler bestimmt ist. Die drei Abtheilungen des ersten Bandes enthalten:

Nr. I. *Euthyphro. Apologia Socratis. Crito. Phaedo* — also Dialoge, welche besonders häufig auf Gymnasien gelesen werden. 6 Ngr.

Nr. II. *Cratylus. Theaetetus.* 7½ Ngr.

Nr. III *Sophista. Politicus.* 7½ Ngr.

Die drei Abtheilungen des zweiten Bandes:

Nr. IV. *Parmenides. Philebus.* 6 Ngr.

Nr. V. *Convivium. Phaedrus.* 5 Ngr.

Nr. VI. *Alcibiades I et II. Hipparchus. Erastae. Theages.* 5 Ngr.

Die griechischen Schriftsteller, welche an Gymnasien in der Regel vorkommen, sind mithin alle entweder vollständig, oder doch so weit der nächste Bedarf der Gymnasien es erheischt, in dieser Sammlung bereits erschienen. Dasselbe gilt von den lateinischen Schriftstellern, mit einziger Ausnahme des Cicero. Es sind nämlich vollständig erschienen:

Cornelius Nepos, cur. R. Dietsch. 2½ Ngr.

C. Iulii Caesaris commentarii, recogn. Franc. Oehler. 12½ Ngr. Daraus ist auch einzeln das *Bellum Gallicum*, und das *Bellum civile*, jedes zu 6 Ngr. käuflich.

C. Salusti Crispi Catilina et Jugurtha, recogn. R. Dietsch. Edit. secunda correctior. 3¾ Ngr.

T. Livi ab urbe condita libri, recogn. Guil Weissenborn. — Die bisher erschienenen 5 Bände, jeder einzelne zu 9 Ngr., enthalten bereits den Text vollständig, nämlich der erste Band: Buch 1—6, der zweite: Buch 7—23, der dritte: Buch 24—30, der vierte: Buch 31—38, der fünfte: Buch 39—45, und die Auszüge aus den Büchern 46—140. Ein sechster Band, welcher die Fragmente und ein Register enthalten soll, wird bald nachfolgen.

C. Cornelii **Taciti** *opera, recogn. C.* **Halm.** Zwei Bände, jeder zu 9 Ngr.; der erste enthält die Annalen, der zweite die Historien und kleineren Schriften. Diese kleineren Schriften, nämlich *Germania*, *Agricola*, *dialogus*, sind auch abgesondert zu haben, zusammen für 3³/₄ Ngr.

P. **Ovidius** *Naso, recogn. R.* **Merkel.** Der zweite Band, zu 7¹/₂ Ngr., enthält die *Metamorphoses;* der dritte, zu 10 Ngr., *Tristia, Ibis, Ex Ponto libri, Fasti, Halieutica.* Auch sind daraus einzeln die *Tristia* zu 3³/₄ Ngr., die *Fasti* zu 5 Ngr. zu haben.

P. **Virgilii** *Maronis opera, recogn. J. C.* **Jahn.** *Ed. quarta.* 11¹/₄ Ngr. (Einzeln daraus *Aeneis*, zu 7¹/₂ Ngr., *Bucolica et Georgica* zu 3³/₄ Ngr.)

Q. **Horatii** *Flacci opera, rec. J. C.* **Jahn.** *Ed. quarta.* 7¹/₂ Ngr.

Die Herausgabe des **Cicero** hat der um Erklärung und Texteskritik dieses Schriftstellers bekanntlich sehr verdiente Prof. R. Klotz übernommen. Es sind davon indess bis jetzt nur die beiden Bände der ersten, die rhetorischen Schriften enthaltenden Abtheilung erschienen, nämlich Vol. I. *Rhetorica ad Herennium, De inventione*, 12 Ngr.; Vol. II. *De oratore, Brutus, Orator, Topica, Partitiones, De optimo genere oratorum*, 18 Ngr. (Einzeln *Rhet. ad Her.* 6 Ngr., *De invent.* 6 Ngr., *De orat.* 9 Ngr., *Brutus* 5 Ngr., *Orator* 3³/₄ Ngr., *Topica* etc. 3 Ngr.) Man darf hoffen, dass die zweite Abtheilung, die Reden Cicero's, bald nachfolgen wird, um so mehr, da diesen namentlich der Hr. Herausgeber schon früher seine erklärende und kritische Thätigkeit gewidmet hat.

Diejenigen griechischen und römischen Classiker, welche für Gymnasialschüler zunächst nöthig sind, werden also, wie sich aus der vorstehenden Uebersicht ergibt, schon in der nächsten Zeit vollständig in dieser neuen Ausgabe vorhanden sein, und es steht zu erwarten, dass die unverkennbaren äusseren und inneren Vorzüge dieser Sammlung ihr bald den überwiegenden Gebrauch auf Gymnasien sichern werden, wenigstens insoweit, als man es nicht vorzieht, Ausgaben mit wirklich guten, dem Zwecke des Unterrichtes angemessenen erklärenden Anmerkungen zu empfehlen, oder diese durch ihren höheren Preis den meisten Schülern schwer zugänglich sind. Die Sammlung beschränkt sich übrigens nicht auf die an Gymnasien gelesenen Schriftsteller, sondern erstreckt sich bereits jetzt auf einen weiteren Kreis (*Aeschylus*, herausgegeben von W. Dindorf; *Arrianus*, von R. Geier; *Bucolici Graeci* von H. L. Ahrens; *Pindarus*, von F. W. Schneidewin; *Thucydides*, von G. Böhme; *Curtius*, von H. E. Foss; *Eutropius*, von R. Dietsch; *Phaedrus*, von C. G Dressler; *Plautus*, von A. Fleckeisen; *Propertius*, von H. Keil; *Vellejus*, von F. Haase) und wird durch die Theilnahme einer grossen Anzahl von Philologen in nicht zu langer Zeit kritisch wohl bearbeitete Textausgaben, mit guter typographischer Ausstattung und zu mäfsigem Preise, von allen denjenigen Schriftstellern geben, welche in einer philologischen Handbibliothek zu haben wünschenswerth ist.

Wien, im Juli 1851. H. Bonitz.

(Berichtigungen.) Heft II., S. 169, Z. 7 v. u., l. zur Wiederholung nach einem Jahre st. zur W. nach einem halben Jahre. — Heft V, S. 360, Z. 16 v. o, l. teleologischen st technologischen. — S. 363, Z 21 v. o., l. das Crododil st der das Crocodil. — S. 364, Z. 8 v. o., l. dann st. denn. — S 366, Z. 20 v. o., l. oft durch Zufall st. durch Zufall. — S. 367, Z. 3 v. o., l. Mikromyceten st. Mikromyreten. — S 369, Z. 17 v o, l wichtige st. richtige. — Ebend Z. 26 v. o., l. kleinen st. kleiner. — Heft VI., S. 436, Z. 4 v. o., l. wie st. wenn. — S 445, Z. 10 v. u., l. ihre st. seine. — S. 448, Z. 12 v. o., l. Harpali st. Starpali. — S. 449, Z. 6 v. o, l. Biesfliege st. Bissfliege. — Ebend. Z. 10 v. o., l. Gryllotalpa st. Grillotalpa — Heft VII., S. 529, Z. 7 v. u., l. Streitpuncte et. Standpuncte. — S. 533, Z. 17 v. u., l. *sine* st. *sina*.

Erste Abtheilung.

Abhandlungen.

Ueber den geometrischen Anschauungsunterricht.

Zu den wesentlichsten Umgestaltungen im Gymnasialunterrichte, welche durch den „Organisationsentwurf der Gymnasien" in unserem Vaterlande theils eingeführt, theils angebahnt sind, gehört unstreitig die Einführung des geometrischen Anschauungsunterrichtes in dem Untergymnasium. Ob man in der Einführung dieses Unterrichtsgegenstandes eine günstigen Erfolg versprechende Reform zu begrüssen, oder einen gewagten, im besten Falle unnützen Versuch zu bedauern habe, darüber sind im Augenblicke die Stimmen noch getheilt (vergl. in dieser Zeitschrift Heft VI., S. 470, H. VII., S. 589 f.). Und das ist kein Wunder; eine neue Anordnung oder neue Methode des Unterrichtes bringt nicht nur die Bequemlichkeit gegen sich auf, welche sich in dem bisher gewöhnten Gange nicht gerne mag stören lassen, sondern sie weckt auch das Misstrauen von Männern, welche sich selbst das verdiente Zeugniss geben können, in ihrem Unterrichte das beste erstrebt und gute Erfolge durch ihre Weise des Unterrichtes erlangt zu haben. Dazu kommt, dass die Erfolge des Unterrichtes in der geometrischen Anschauungslehre in einem noch merklich höheren Grade, als diess bei anderen Gegenständen der Fall ist, von der didaktischen Geschicklichkeit abhangen, mit welcher derselbe ertheilt wird, und niemand wird doch erwarten, sogleich bei dem ersten Versuche den richtigsten, angemessensten Weg getroffen zu haben; ferner, ein Theil der Erfolge dieses Unter-

richtes hat allerdings schon im Untergymnasium sich kund zu geben und hat nicht gefehlt, wo derselbe ernstlich betrieben worden ist, aber wie viel grössere Bedeutung hat die geometrische Anschauungslehre des Untergymnasiums darin, dass sie dem wissenschaftlichen Betreiben der Geometrie im Obergymnasium den Boden bereitet, deren Auffassung erleichtert, sichert und verstärkt, wovon die Erfahrung für jetzt noch ganz fehlen muss. Wenn daher die Erfahrung noch nicht ihr Moment zur Beurtheilung dieser Umgestaltung des geometrischen Unterrichtes in vollem Mafse darbieten kann, so ist es um so weniger auffallend, wenn dieselbe ihre lebhaften Gegner findet. Durchdrungen von der Ueberzeugung, dass der geometrische Anschauungsunterricht, in angemessener Weise ertheilt, einen wesentlichen und auf keine andere Weise zu ersetzenden Beitrag zum erfolgreichen und eindringenden Studium der wissenschaftlichen Geometrie zu geben geeignet ist, und in dieser Ueberzeugung durch die Erfahrung der letzten beiden Jahre bestärkt, glaube ich auf das Interesse meiner Fachgenossen rechnen zu dürfen, wenn ich die Gründe, die mich hierzu bestimmen, kurz darlege, und den Gang bezeichne, den, nach meinem Dafürhalten, dieser Unterricht in den drei untersten Gymnasialclassen nehmen dürfte. Vielleicht gibt diess, so weit noch einer meiner Vorschläge einer Berichtigung bedürfen mag, den Anlass zu einer in das einzelne eingehenden und dadurch den Unterricht fördernden Discussion der Sache.

Sehen wir zunächst, um den vorliegenden Gegenstand nicht aus seinem wesentlichsten Zusammenhange herauszurücken, auf die Stellung, welche der mathematische Unterricht überhaupt in dem neuen Organisationsplane erhalten hat. Früher war an unseren Gymnasien die Mathematik kaum mehr als geduldet, und sehen wir von einzelnen Ausnahmen ab, wo ein ausgezeichneter, für diesen Unterricht begeisterter Lehrer kein Bedenken trug, ihm bei seinen Schülern ein höheres, als durch die Schuleinrichtung bestimmtes Gewicht zu geben, so waren auch die Erfolge äusserst geringfügig. Dieselbe Erfahrung, welche ich gemacht habe, theilen viele tausende, dass wir nämlich vom Gymnasium abgiengen mit sehr wenigem Wissen und fast gar keinem Können in Mathematik. Es verdient und erfährt gewiss die allgemeine Anerkennung, dass die jetzige Gymnasialeinrichtung diese

Zurückstellung der Mathematik aufgehoben hat. Sollen die Gymnasien Anstalten sein, in welchen die Grundlage der höheren Bildung gelegt wird, so gebührt der Mathematik neben den übrigen, in ihrer Geltung nicht bezweifelten noch zu beeinträchtigenden Gegenständen, eine bedeutende Stellung, um des Werthes willen, den sie an sich als formales Bildungsmittel hat, wie um der weitverzweigten Anwendung willen, welche sie in allen die Naturerkenntniss betreffenden Wissenschaften findet und dadurch fast über alle Lebensverhältnisse hin verbreitet. Als formales Bildungsmittel — man gebraucht denselben Ausdruck von dem didaktischen Werthe des Sprachunterrichtes, und mit Recht; aber damit ist nicht gesagt, dass eine dieser beiden Seiten des Unterrichtes die andere ersetzen könne oder beschränken dürfe. Einsicht gewinnen in die Verhältnisse der Sprache und der durch ihr Organ sich äussernden Gedanken, und Einsicht gewinnen in die Verhältnisse der Zahlen und der räumlichen Gestaltungen, ist etwas wesentlich verschiedenes, wenn auch dem einen wie dem anderen zuzuschreiben ist, dass es auf formale Bildung hinwirkt. Und wenn der Werth, welchen der sprachliche Unterricht an sich hat, dadurch noch erhöht wird, dass sich mit ihm nothwendig historische und ethische Elemente verbinden, so ist es dagegen ein eigenthümlicher Charakterzug der Mathematik, dass sie, in ihrer wissenschaftlichen Gestaltung eine Schule strengen, folgerichtigen Denkens ist, wie schwerlich eine zweite sich nachweisen lässt. Und der Einfluss der Mathematik auf die Naturwissenschaften — dieser bedarf wohl keiner weitläufigen Erörterung. Die Erkenntniss der Gesetze der Natur erlangt in demselben Mafse Bestimmtheit, als sie Mathematik in sich aufnimmt und der Herrschaft derselben unterworfen werden kann; und mit der Einsicht der Gesetze der Natur geht die Herrschaft über die Natur in Künsten und Gewerben, in den mannigfaltigsten Lebensverhältnissen gleichen Schritt.

«Es gibt in der That keine grossartigere Schöpfung des Menschengeistes, als diese Wissenschaft, an der alle Jahrhunderte und alle intelligenten Geister in einer sonst nicht vorkommenden Harmonie gearbeitet haben, diese Wissenschaft, die Dome baut und Festungen stürmt, die das Handelsschiff in ferne Länder führt, und dem irrenden Kometen seine Bahn anweist *).»

*) Diese Worte sind entlehnt aus einer Schrift B. Becker's: «Ueber die Methode des geometrischen Unterrichts. Frankfurt a. M., 1845.»

Diesem Werthe, welchen die Mathematik an sich und in ihrer Beziehung auf andere Wissenschaften für den Unterricht hat, entspricht die Stellung, welche ihr der neue Organisationsplan für unsere Gymnasien anweist, und welche jeder Freund der Mathematik mit Freuden begrüssen wird. Sie findet sich in allen Classen, mit Ausnahme der obersten, des Gymnasiums vertreten; es werden bestimmte Leistungen in der Mathematik, ebenso wie in jedem anderen Lehrgegenstande, von den Schülern gefordert, aber wenn man in dieser Hinsicht jetzt zuweilen von einer Ueberbürdung der Schüler reden und darüber bittere Klagen führen hört, so liegt der Grund nicht in dem Lehrplane, sondern theils bringt die Zeit des Ueberganges, in welchem wir in den Gymnasien noch begriffen sind, hier und da Uebelstände mit sich und ist selbst bei dem gewissenhaftesten Streben kaum vor Missgriffen ganz sicher zu stellen, theils, und diess haben wir leider noch häufiger zu erfahren, können sich manche Eltern noch nicht daran gewöhnen, dass wirklich tüchtiges von ihren Söhnen zu leisten ist, wenn sie gute Classen erhalten sollen. Der Lehrplan hat vielmehr jeder Classe nur eine ziemlich beschränkte Lehraufgabe zugewiesen, beschränkt, wenn es nur ankäme auf ein Wissen des Gegenstandes, und nicht vielmehr auf ein Können, das nur durch die vielseitigste Durchübung zu erreichen ist.

Aber wenn keiner Classe zu viel an Lehrstoff zugewiesen ist, wurde durch den Lehrplan einer jeden auch das passendste zugewiesen? Diese Frage wollen wir in Betreff des ersten Unterrichtes in der Geometrie zu beantworten suchen, welchen der Lehrplan als geometrische Anschauungslehre gegeben wissen will.

Die Geometrie besteht aus einer Reihe von Wahrheiten, die so zusammenhangen, dass die Richtigkeit einer jeden mit Hilfe der vorangehenden sich überzeugend darthun lässt. Nur von demjenigen wird man sagen können, er besitze Verständniss der Geometrie, der diese Wahrheiten in ihrem inneren Zusammenhange, in ihrer wechselseitigen Beziehung und Abhängigkeit als ein wohlgeordnetes Ganze übersicht, und der auch im Stande ist, die

---

S. 4, deren gründliche Durchsicht Freunden und Lehrern der Mathematik nicht eindringlich genug empfohlen werden kann.

entsprechenden Anwendungen zu machen. — Passt nun Geometrie in diesem Sinne für Schüler in den untersten Classen der Gymnasien? Die Schüler des Untergymnasiums befinden sich im durchschnittlichen Alter von zehn bis vierzehn Jahren. In diesem Alter ist bei dem Knaben noch die Einbildungskraft vorherrschend. Er ist nicht im Stande, sich eine klare und deutliche Uebersicht über mehrere Schlussfolgen zu verschaffen. Will man ihm Geometrie begriffsmäfsig und streng systematisch entwickeln, so wird er höchstens mit dem Gedächtnisse das festhalten, was er nicht zu verstehen vermag, und er wird um so eher glauben damit genug gethan zu haben, als er überhaupt nicht einsieht, warum der Lehrer sich abmühe, ihm *per longum et latum* Dinge begreiflich zu machen, die als richtig anzuerkennen er häufig ohnehin keinen Anstand nimmt. Dass durch einen solchen Unterricht Abneigung gegen einen Gegenstand hervorgerufen würde, von dem man nützliches zu erwarten sich berechtigt fühlte, ist einleuchtend.

Aber die Zeit, welche man auf solche Weise für Geometrie verliert, ja vielleicht zu deren Nachtheile verwendet, lässt sich auf das vortheilhafteste benutzen, um dem späteren wissenschaftlichen Unterrichte Grund und Boden zu verschaffen. Einheimisch zu werden in den räumlichen Gestalten, zunächst innerhalb derselben Ebene, dann der körperlichen, mit ihren wesentlichsten Eigenschaften bekannt zu werden, von ihnen zu berechnen, wozu seine eigenen arithmetischen Kräfte hinreichen, diess hat für den Knaben jenes Alters das grösste Interesse, nur muss man sich nicht anschicken, das beweisen zu wollen, was sich ihm aus blosser Anschauung und Construction als sicher ergibt. Wenn zur Construction eines Dreieckes die drei Seiten gegeben sind, so führt die Construction eben nur auf ein einziges Dreieck (oder doch auf zwei an Grösse und Gestalt gleiche); erst noch erweisen zu wollen, dass durch drei Seiten ein Dreieck vollkommen bestimmt, oder, was dasselbe ist, durch Gleichheit der einzelnen Seiten Dreiecke einander congruent sind, erscheint auf dieser Altersstufe als etwas vollkommen überflüssiges, es ist ja durch die Construction, durch die Anschauung an sich gewiss. Aber sehr wohl sind dem Schüler auf dieser Bildungsstufe Folgerungen klar zu machen, welche sich aus den so gefundenen Bedingungen der Congruenz unmittelbar ergeben, z. B. dass das Parallelogramm

durch jede Diagonale in zwei congruente Dreiecke zerlegt wird, dass die gerade Linie von der Spitze des gleichschenkeligen Dreieckes nach dem Halbirungspuncte der Grunlinie gezogen, dasselbe in zwei congruente rechtwinkelige Dreiecke theilt; wodurch dann ferner wieder die Mittel gewonnen werden, eine Strecke und einen Winkel zu halbiren und eine Normale zu fällen oder zu errichten. Eine derartige Verbindung des aus blosser Anschauung und Construction gewissen mit dieser Art unmittelbarer Folgerungen ist durchaus nicht zu scheuen, als sei sie der strengen Wissenschaft unwürdig. Der Gang des Unterrichtes ist aber durchaus nicht der Gang des Systemes; wie viel würde man im Sprachunterrichte erreichen, wenn nicht ein reiches Material längst erfahrungsmäfsig aufgenommen und durch vielfache Anwendung zum Eigenthume gemacht wird, ehe man daran denken darf, die Sprache rationel und systematisch zu behandeln. Eine solche Anschauungsgeometrie macht gar nicht den Anspruch darauf, eine Wissenschaft, ein System der Geometrie, sondern diejenige Vorbereitung zur geometrischen Auffassung zu sein, welcher dieses Alter zugänglich ist, und durch welche es am meisten gefördert wird.

Es sei erlaubt, unseren Gegenstand noch von einem anderen Gesichtspuncte aus zu betrachten, indem wir die hauptsächlichsten Methoden in Behandlung der Geometrie in Betracht ziehen, ihren Werth für den Unterricht zu bestimmen suchen, und uns fragen, mit welcher derselben der vorher bezeichnete elementare Anschauungsunterricht in der Geometrie, freilich nicht gleich ist, aber doch die meiste Aehnlichkeit hat.

Es haben im Laufe der Zeit drei wesentlich von einander verschiedene Behandlungsarten der Geometrie sich gebildet: die synthetische, die analytische und die genetische Methode.

Die erste dieser Methoden, die synthetische, auch die Euklidische genannt, gestattet jene selbstthätige Mitwirkung des Schülers, wie sie früher als wesentlich bezeichnet wurde, nicht. Der Schüler muss gleich anfangs die euklidischen Axiome auf guten Glauben hinnehmen, ohne einzusehen, warum dieses gerade so sei, und nicht anders sein könne. Dasselbe gilt von den Lehrsätzen. Der Uebergang von dem einen zum anderen ist nicht selten nur sehr schwer zu finden, und ist man auch von der logi-

schen Richtigkeit eines jeden Satzes überzeugt, so fehlt doch der Blick in den inneren, nothwendigen Zusammenhang derselben. Man wird daher auch nur höchst selten bei einer Behandlung der Geometrie nach dieser Methode in dem kleinen zehn- bis zwölfjährigen Knaben Lust und Liebe für den Gegenstand erwecken. Es wird nicht unangemessen sein, einige beachtenswerthe Stimmen über die euklidische Methode in ihrer Anwendung auf den ersten Unterricht in der Geometrie hier anzuführen. Becker sagt S. 57 in seiner früher erwähnten, an didaktisch treffenden Bemerkungen reichen Schrift:

«Dass man in das Werden der Dinge eingehen muss, um ihr Wesen zu begreifen, das ist eine allbekannte Wahrheit. Dass die euklidische Methode das nicht thut, das liegt am Tage Wenn man nun sieht, dass in unserer Zeit ein ganz neuer Geist in die Wissenschaft eingedrungen ist, dass andererseits die Pädagogen fast einstimmig die Mangelhaftigkeit der alten Methode anerkennen, und, wie in allen Disciplinen, so auch in der Mathematik eine vernunftgemäfse Behandlung fordern: so ist es an der Zeit, dass auch die Schulbücher einer Reform unterworfen werden. Dabei ist es nicht genügend, etwa einzelne allzukünstliche Beweise durch einfachere zu ersetzen, hier und da die Anordnung der Lehrsätze zu verbessern u. dgl. Was in der euklidischen Methode das wesentliche ist, die Beweisformen, muss ganz aufgegeben werden, wenigstens so weit sie nicht das Wesen des Lehrsatzes, die wirkliche Ursache des Gesetzes enthält, sondern nur durch den äusseren Zwang rein verstandesmäfsiger Operationen zur Anerkennung einer Wahrheit zwingt.»

Trendelenburg äussert sich in seinen logischen Untersuchungen, II. Band, S. 294, über die synthetische Methode Euklid's folgendermafsen:

«Wenn der Lehrsatz fix und fertig vorangeschickt und der Beweis hintennach gesandt wird, so sieht das ganze wie eine Reihe starrer Behauptungen aus, die Fuss fassen und sich sodann verschanzen. So erscheinen Euklid's Elemente, so Spinoza's Ethik und welche Schriften sonst den wohlbefestigten Weg des Euklides einschlagen. Allenthalben ist eine kunstreiche Verkettung, aber nirgends ein Werden und Wachsen.»

Nicht uninteressant dürfte es dem Lehrer sein, den grossen Euler über die synthetische Behandlungsweise der Alten sprechen zu hören. Er sagt bei Gelegenheit einer Beurtheilung von Herrmann's Phoronomie (Leonhard Euler's Mechanik oder analytische Darstellung der Wissenschaft von der Bewegung, herausgegeben von Dr. Wolfers, 1848, I. Theil, S. 3) unter anderem:

«Ausserdem aber hat er, was den Leser am meisten abhält, alles nach Art der Alten mittels synthetisch geometrischer Beweise behandelt,

und die Analysis, durch welche man zu einer vollständigen Erkenntniss dieser Dinge gelangt, nicht angewandt. Auf ganz ähnliche Weise sind auch Newton's mathematische Principien der Naturlehre, durch welche die Wissenschaft der Bewegung den grössten Zuwachs erhalten hat, abgefasst. — Der Leser wird zwar von der Wahrheit der vorgetragenen Sätze überzeugt, allein er erlangt keine hinreichend klare und bestimmte Kenntniss derselben. Werden daher dieselben Fragen nur ein wenig abgeändert, so wird er sie mit eigenen Kräften kaum beantworten können, wenn er nicht zur Analysis seine Zuflucht nimmt, und dieselben Sätze nach der anlytischen Methode entwickelt. Diess war gerade bei mir der Fall, als ich anfing Newton's Principien und Herrmann's Phoronomie zu studiren, wo ich zwar die Auflösung vieler Aufgaben genügend verstanden zu haben glaubte, allein solche Aufgaben, welche nur ein wenig verschieden waren, nicht auflösen konnte.»

Eine andere mathematische Autorität ersten Ranges, C. G. J. Jacobi, äussert sich in dem Vorworte zu Dr. Busch's Vorschule der darstellenden Geometrie, S. VII hierüber folgendermaſsen:

«Die Strenge der geometrischen Beweise ist eine Erfindung der Griechen, welche dem menschlichen Verstande nur zur höchsten Ehre gereicht. Aber sie ist nur dem reiferen Knaben- und angehenden Jünglingsalter eine passende und gesunde Nahrung. — Dem Knaben, dem diese Welt der geometrischen Formen noch eine gänzlich fremde ist, mit den ersten Vorstellungen, die man ihm davon überliefert, zugleich schon zumuthen, sich darin in der Weise folgerechten Denkens nach systematischem Fortschritt zu bewegen, scheint keine gute Pädagogik. Ich schreibe diesem Missverhältniss hauptsächlich das beachtenswerthe Phänomen zu, dass zwar von den anderen Unterrichtsgegenständen eine Färbung, ein Interesse im späteren Leben zurück zu bleiben pflegt, von den mathematischen dagegen bei der grossen Mehrzahl der Lernenden jede Spur bis auf die Erinnerung schwindet, während doch gerade diese Formen, diese Proportionen, deren Gesetzmäſsigkeit und Zusammenhang den jugendlichen Scharfsinn beschäftiget hat, uns auch in der Folge fortwährend umgeben, und ihre Fragen an uns richten.»

Von der synthetischen oder euklidischen Methode können wir hier, wo es um die Weise des geometrischen Elementarunterrichtes sich handelt, unmittelbar zur genetischen Methode übergehen, denn es braucht wohl nicht erst bewiesen zu werden, dass eine analytische Darstellung als erster Unterricht in der Geometrie bei zehnjährigen Knaben zu den Unmöglichkeiten gehört.

Die genetische Methode, den ersten Unterricht in der Geometrie betreffend, entwickelt die geometrischen Wahrheiten mit innerer Nothwendigkeit aus der Entstehung und dem Werden der

räumlichen Grössen. Sie geht von dem einfachen Satze aus, dass alle geometrischen Gebilde durch Bewegung entstehen. Sie erzeugt zuerst die Elemente der räumlichen Grössen durch die Anschauung der Bewegung, und geht von diesen auf die Anschauung der Combination über, durch welche aus den erzeugten Elementen neue Formen gebildet werden. Hat sie auf diese Art ein bestimmtes geometrisches Bild gewonnen, so schreitet sie zur Ableitung seiner wichtigsten Eigenschaften und Gesetze. Sie häuft nicht in's unbestimmte hinein allerlei unumstössliche Wahrheiten auf, sondern begnügt sich mit den vorzüglichsten derselben. Ihr Hauptstreben geht dahin, Einsicht in ihre innere nothwendige Verkettung, in ihre gegenseitige Beziehung und Abhängigkeit zu erreichen. Hierbei kommt es darauf nicht an, welche bestimmte Form der Beweis hat, wenn er nur überzeugende Kraft besitzt, auf Wahrheiten beruht, die als richtig anerkannt sind, und nicht in überflüssige logische Kunststücke und Spitzfindigkeiten sich verliert. Durch diese Methode bewirkt der grosse Menschenkenner Pestalozzi jene Wunder, welche seine Zeitgenossen in Erstaunen setzten. Sie ist der einfache Weg der Natur, dessen Auffindung dem psychologischen und pädagogischen Scharfblicke dieses grossen Mannes vorbehalten blieb. Pestalozzi's Ideen sind für das Gebiet der Elementargeometrie schärfer und consequenter von Herbart ausgebildet, namentlich in einer Schrift, welche jeder Lehrer der Mathematik der ernstesten Aufmerksamkeit würdigen sollte: „Pestalozzi's ABC der Anschauung, als ein Cyklus von Vorübungen in Auffassung der Gestalten, wissenschaftlich ausgeführt von J. F. Herbart. Zweite Aufl. 1804." Nachdem in dieser Schrift Herbart über den pädagogischen Gebrauch der Mathematik sich ausgesprochen hat, bemerkt er S. 43—45 weiter:

„Will die Mathematik der Jugendbildung die vorhin erwähnten Vortheile wirklich leisten, so wird sie in die Reihe der übrigen dazu mitwirkenden Gehilfen so gesellig, so freundlich als möglich eintreten. Zwar ihre wahre Würde wird sie ganz mitbringen, und ganz zeigen; aber alle zufälligen Sonderbarkeiten wird sie gern vermeiden. Soviel möglich wird sie sprechen und thun wie die übrigen; und wo sie das Benehmen derselben zu bessern sucht, da wird sie es zur Natur zurückführen, nicht aber neue Moden herbeibringen, neue Gezwungenheiten und steife Manieren an die Stelle der alten setzen wollen. Der Präcision ihres eigenthümlichen Ausdruckes wird sie gewiss keinesweges entsagen, aber je höheren Rang man ihr dafür zusteht, desto sorgfältiger wird sie wachen,

dass ihr Ausdruck auch immer wirkliche Präcision sei. Wohl verhüten wird sie, dass man ihr nicht nachweise, durch ihre künstliche Sprache habe sie sich selbst in Gedankenlosigkeit gewiegt, und im Schlafe ihre Arbeit mechanisch vollbracht. — Zwar wäre es auch dann noch der grosse Homer, welcher schliefe; — aber doch hörte er dann auf, Muster zu sein für die, welche auf jeden Laut seiner Stimme voll Ehrfurcht horchten.» —

«Bestimmter zu sprechen: um die Vorübung im Denken abzugeben, muss das mathematische Raisonnement keine eigene Art des Denkens sein, sondern es muss den nämlichen Gang nehmen, den allgemein der gesunde Verstand seiner Natur nach geht, so fern er von zufälligen Störungen im Ueberlegen nicht gehindert wird.»

«Es ist aber die Art des gesunden Verstandes, dass er sich auf dem Standpuncte, von wo aus er fortschreiten will, zuerst rund umher umsieht, um das ganze Feld zu überblicken, und sich darin zu orientiren; — dann pflegt er auf dem kürzesten Wege, stets mit vollem Bewusstsein der Gegend, worin er sich befindet, zu seinem Ziele hinzugehen; — endlich, wenn er es erreicht hat, von hier nochmals ringsum zu schauen, um die neue Nachbarschaft, die ihn nun umgibt, kennen zu lernen.»

Ein beachtenswerther Vorzug der genetischen Methode besteht auch darin, dass sie sich mit genetischen Erklärungen befriedigt, und die Definitionen der euklidischen Methode überflüssig macht. Mit der Erzeugung eines räumlichen Gebildes ist nämlich auch zugleich seine Möglichkeit zugegeben. Das Wesen der Raumgrössen wird durch solche genetische Erklärungen bestimmter ausgedrückt, als durch abstracte, nicht selten sogar schwerfällige Definitionen.

Es bedarf wohl kaum eines weiteren Beweises, dass der elementare Unterricht in der Geometrie, die geometrische Anschauungslehre, im wesentlichen der genetischen Methode zu folgen hat *), nur dass sie eben in vielen Fällen von einem eigentlichen Beweise ganz absieht, wo Anschauung und Zeichnen schon an sich Gewissheit gibt — in der Weise, wie ich eben durch ein Beispiel es zu erläutern suchte. Zeichnen, Erklären, Rechnen müssen bei diesem Unterrichte auf das vollständigste sich durchdringen.

Zeichnen — Die Geschicklichkeit mit Lineal und Cirkel geometrische Gestalten genau und sauber zu zeichnen, würde schon

*) Die Methode des wissenschaftlich geometrischen Unterrichtes im Obergymnasium ist im obigen noch nicht ausdrücklich in Betracht gezogen; darüber vielleicht später einmal.

an sich, ohne alle Beziehung auf den späteren wissenschaftlich geometrischen Unterricht einen bedeutenden Werth haben. Es gilt freilich dabei, anfangs nur geringe Anforderungen zu stellen, aber auf diese mit vollster Strenge zu halten, und anfangs langsam vorzuschreiten; die Geschicklichkeit nimmt nach einiger Zeit sehr rasch zu, und mit ihr die Freude an den genau und reinlich gezeichneten Gestalten, das Wohlgefallen an ihrer Symmetrie u. s. f. — Ich darf aus Erfahrung versichern, dass es selbst bei zahlreichen Classen nach einiger Zeit nur noch für sehr wenige einer Aneiferung bedarf, die Mehrzahl arbeitet aus eigener Lust und Liebe zur Sache. Aber beim Zeichnen allein, bei der Uebung von Hand und Auge, darf dieser Unterricht nicht stehen bleiben, sondern es kommt darauf an, dass die Gestalten, mit deren Zeichnung man beschäftiget ist, vom Lehrer erklärt, oder vielmehr, dass sie vom Schüler verstanden werden; und derjenige Gang in diesen Uebungen wird der angemessenste sein, welcher in den meisten Fällen den Schüler selbst zur richtigen Erklärung führt. Die Leistungen in diesen beiden Seiten des Unterrichtes sind bei den einzelnen Schülern nicht gleich, es findet sich eben so sehr bei einigen eine Geschicklichkeit und Sauberkeit im Zeichnen bei minderem Verständniss, als andererseits ein vorauseilendes Verständniss bei geringerer Geschicklichkeit. Der Lehrer kann hier, wie auf allen Gebieten, nicht etwa die Anlagen der Schüler nach einer Norm zuschneiden wollen, er kann es nur als seine Aufgabe ansehen, die begünstigtere Seite der Naturanlage nicht zu unterdrücken, aber den schwächeren und mangelhafteren möglichst aufzuhelfen. Endlich muss zu diesen beiden Elementen, wo irgend die Möglichkeit sich zeigte, das Rechnen hinzutreten, um Gestalt und Grösse durch die Zahl zu beherrschen und zu begreifen. Nur ist bei dieser Anwendung des Rechnens auf das geometrische Gebiet, wie überhaupt bei allen Beispielen, aufmerksam zu beachten, dass sie nicht willkürlich gewählt seien, sondern wo irgend möglich noch ein eigentliches Interesse mit sich bringen. Zur Wahl angemessener Beispiele, zur steten Vergleichung des eigenen Weges mit dem von anderen eingeschlagenen, ist es für den Lehrer sehr förderlich, mit der bereits umfassenden Literatur dieses Unterrichtszweiges möglichst sich bekannt zu machen; in den Händen der Schüler halte ich ein Lehrbuch nicht für

nöthig. Das rein und ordentlich zu haltende Figurenheft, mit der kurzen Angabe des durch die einzelnen Constructionen ausgeführten oder selbst ohne eine solche, und dazu noch das Uebungsheft der bei diesem Unterrichte vorkommenden Berechnungen, diess sind die belehrendsten Lehrbücher, welche, durch des Schülers eigene Thätigkeit, unter seinen eigenen Händen entstehen. Aber diess ist nothwendig, dass der Lehrer, sei es im Anschlusse an ein bestimmtes Lehrbuch, sei es in Folge selbständiger Anordnung, einen bestimmten Gang sich vorzeichne und ausführe in den Uebungen, durch welche er die Schüler in den geometrischen Gestalten einheimisch zu machen sucht. Ich will versuchen, im folgenden einen solchen Gang, wie er mir angemessen scheint, vorzuschlagen, zunächst nur für die geometrische Anschauungslehre innerhalb der Ebene. Es ist dabei aber nur die Absicht einen ungefähren Vorschlag für die Anordnung zu machen; die Weise der Ausführung wird im obigen hinlänglich deutlich bezeichnet und daraus zu ersehen sein, wo die blosse Construction schon Gewissheit gibt, und wo der Zusammenhang selbst auf eine unmittelbare Folgerung hinweist. Dass darin Aufgaben der vorherrschende Inhalt sind, liegt in der Natur der Sache; diese Aufgaben bilden den Gegenstand des Zeichnens, in ihrer Lösung zeigen sich die wesentlichsten Eigenschaften, auf die es ankommt, mit ihr verbindet sich die erforderliche Erklärung oder die Anwendung des Rechnens.

(Der Schluss folgt im nächsten Hefte.)

Wien, im Juli 1851.

A. Gernerth.

Lesen und Vortragen.

Dem Lesen muss das Sprechen vorangehen, und mit demselben, der Sache wie der Uebung wegen, verbunden fortschreiten; Fertigkeit im richtigen Sprechen und Lesen wird zum Vortrage vorausgesetzt.

Es war ein Fehler der alten Unterrichtsmethode, dass man die Kinder zuerst mit todten Buchstaben, dann mit Buchstabiren, hierauf mit mechanischem Lesen quälte und sie nach jahrelangen Mühen dahin brachte, dass sie endlich weder lesen noch sprechen

konnten. Ein nicht geringerer Fehler wäre es, wollte man Uebungen im Vortrage versuchen ohne die Fertigkeit des richtigen Sprechens und Lesens.

Sprechen und Lesen ist Gedankenmittheilung zu dem Zwecke, um von den Zuhörern verstanden zu werden; aber der Sprechende theilt seine eigenen, der Lesende (in der Regel) fremde Gedanken mit; und richtig spricht wer richtig denkt, richtig liest wer die schriftlich ausgedrückten fremden Gedanken richtig aufgefasst hat. Lesen ist daher schwieriger als sprechen, und man kann nicht ein richtiges Lesen aus dem Stegreife von Schülern verlangen, das ja ausnahmslos niemanden möglich ist.

Um die Schüler zu richtigem Lesen anzuleiten, muss man vor allem selbst über dasselbe mit sich im reinen sein, und festhalten, dass das Lesen weder ein Recitiren, noch ein Sprechen sein soll. Beides ergibt sich aus dem Begriffe: Mittheilung fremder Gedanken. Der Gedanke soll beim Lesen als solcher, d. i. lebendig hervortreten; es ist aber ein fremder Gedanke, der Gedanke eines anderen, der darum auch als Gedanke eines anderen, folglich nicht so auszusprechen sein wird, wie wir im täglichen Umgange unsere eigenen Gedanken auszusprechen pflegen. Der Lesende spricht im Namen eines anderen, als Stellvertreter des anderen, er ist aber nicht selbst der andere. Gelingt es ihm, seine Individualität für den Augenblick des Lesens ganz zu verläugnen und durchaus in der Individualität des Verfassers aufzutreten, so ist er Mime, nicht Leser; gelingt es ihm nicht und strebt er doch darnach, so verfällt er in den Fehler der Affectation.

Da aber der Lesende im Namen eines anderen spricht, so muss er andererseits die Gedanken desselben und soweit als thunlich, dessen Individualität durch das Lesen zur Anschauung bringen; vermag er diess nicht, so entsteht statt eines verständlichen Lesens entweder Verzerrung oder Monotonie.

Die beiden Fehler, Affectation einerseits und Verzerrung oder Monotonie andererseits, glücklich zu vermeiden, darin besteht erfahrungsmäſsig alle Schwierigkeit. Es wird dazu, ausser den übrigen von selbst verstandenen Erfordernissen, nicht nur richtige Auffassung des Inhaltes vorausgesetzt, sondern auch die angemessene Gemüthsstimmung des Lesenden, die durch den Inhalt

des Gelesenen, aber nur unter Begünstigung aller äusseren und sonstigen Umstände, die den Lesenden berühren, hervorgerufen wird. Dass diese Stimmung fehlt, ist häufig die Ursache eines misslungenen Lesens; ist sie vorhanden, dann gibt der Lesende die begriffenen Gedanken und empfundenen Gefühle des anderen mit seiner eigenen Individualität wieder, d. i. er liest richtig.

Das Lesen ist demnach ein Referiren, modificirt durch den Eindruck, den der Inhalt des Gelesenen auf den Lesenden macht. Da das Referiren durch diese Modification bis zur feinsten Gränze des Imitirens, ja bis zu wirklicher Imitation gesteigert werden kann, der Grad der Steigerung aber weder willkürlich noch durch Regeln bestimmbar ist, sondern nach den besonderen Fällen von dem Lesenden erkannt werden muss: so lässt hieraus die oben angedeutete Schwierigkeit des richtigen Lesens in ihrer ganzen Grösse sich ermessen, und es kann nicht mehr auffallen, wenn richtiges Lesen eben so selten wie richtige Beurtheilung des Lesens wahrgenommen wird.

Die Bestimmung der Gränzen zwischen dem Referiren und Imitiren kann erleichtert werden durch Unterscheidung der schriftlichen Darstellungsarten nicht nur nach ihrem Inhalte, sondern auch nach der Form. In der letzteren Beziehung lassen alle Darstellungsarten, die poetischen wie die prosaischen, in zwei Classen sich eintheilen, von denen man die eine referirend, die andere imitirend nennen kann. Jene begreift die erzählende, die beschreibende und die didaktische; diese die Gesprächsform, den Brief, die Rede und Anrede. Dass oft in einer und derselben Darstellungsart beide Formen abwechseln, braucht nicht erinnert zu werden.

Bei der referirenden Darstellung sind die zwei Fälle zu unterscheiden, von denen Horatius sagt: ***Segnius irritant animos demissa per aurem, Quam quae sunt oculis subjecta fidelibus, et quae Ipse sibi tradit spectator.*** Im ersten Falle wird das Referiren des Lesenden von dem Referiren des Verfassers wenig verschieden sein, oft auch mit demselben völlig zusammentreffen, d. i. das Lesen wird ein wirkliches Imitiren sein können; im zweiten ist das Lesen durchaus reines Referiren, oft mit Beimischung erregter Gefühle, die aber stets zu mäfsigen sind. Die Gefahr der Verirrung in Monotonie und unrichtige Betonung liegt in beiden

Fällen desto näher, je weniger der Gegenstand Gefühl und Einbildungskraft zu beschäftigen geeignet ist.

Bei der imitirenden Darstellung kann das Lesen nur ein durch beigemischte Gefühle belebtes Referiren sein; Reden zur Uebung im Vortrage unter Vorstellung des wirklichen Falles ausgenommen.

Das Gesagte gilt auch von dem mündlichen Vortrage. Unter diesem stellen sich die Schüler gewöhnlich entweder etwas ausserordentliches vor, wie schon aus dem häufig dafür gebrauchten Ausdrucke „Declamiren" sich erkennen lässt; oder sie glauben, es komme dabei nur auf ein Auswendighersagen an. Aus beiden Vorstellungen entspringt schlechter, aus der ersten insbesondere häufig affectirter Vortrag. Die Schüler müssen vorher zum Lesen angeleitet und dann belehrt werden, dass das Vortragen nichts anderes ist als ein Auswendiglesen, der Lehrer selbst aber darf nicht vergessen, was sowohl zum Lesen als zum Vortragen unerlässlich ist, und dass letzteres als Uebung durch das erstere vollkommen ersetzt wird.

Um ein Lesestück richtig vorzutragen, muss man dasselbe nicht nur richtig verstehen, sondern auch geläufig auswendig wissen. Fehlt die letzte Bedingung, so verliert der Schüler durch das Suchen nach Worten den Gedanken, und der Vortrag ist zerstört. Daher soll dem Schüler, sobald es sich zeigt, dass er über den Gegenstand nicht vollkommen geläufig aus dem Gedächtnisse zu gebieten vermag, ohne Säumniss das Buch in die Hand gegeben werden, damit er lese. Fehlt das richtige Verständniss, so wird er durch die Versuche beim Auswendiglernen Fehler in der Betonung und Aussprache sich angewöhnen, die dann vielleicht schwer zu berichtigen sein werden.

Dass die Stücke zum Auswendiglernen im Untergymnasium nur aus den eingeführten Lesebüchern zu nehmen sind, und die Wahl derselben nicht unbedingt den Schülern zu überlassen ist, versteht sich von selbst, weil sonst Fehlgriffe unvermeidlich wären, und an die Stelle geregelter Leitung ziellose Willkür treten würde. Dass ferner die Stücke von angemessenem Inhalte und dem Umfange nach nicht zu gross, endlich die Uebungen nicht zu häufig sein sollen, damit nicht, abgesehen von der Ermüdung, die Zeit zu gründlicher Beurtheilung des Vorgetragenen mangle, ist bereits an einem anderen Orte angedeutet worden.

Auf richtiges Lesen und Sprechen ist nicht nur bei der deutschen Lectüre, sondern bei dem gesammten Unterrichte überhaupt und vorzugsweise bei dem Sprachunterrichte genau zu halten. Da richtiges Verständniss die Grundbedingung davon ist, so darf die nöthige Erklärung nirgends verabsäumt werden. Diese hat, stets auf den Gedanken losgehend, überall zuvörderst das grammatisch-logische Verständniss zu vermitteln. Wiederholung des Gelesenen dem Inhalte nach ist noch kein Beweis eines gründlichen Verständnisses. Angabe der Hauptpuncte, dann der strengen Gedankenfolge nebst Aufzeigung versteckter Schlüsse; Gründe für den Gebrauch dieses oder jenes Ausdruckes, dieser oder jener Construction, Verbindung, Wendung, Beurtheilung in logischer, stilistischer, psychologischer, ästhetischer Hinsicht — diess alles gehört, nach Beschaffenheit des Gegenstandes, zur Erklärung. Aus einer Stelle, nachdem sie gelesen oder übersetzt ist, ein und das andere Wort herausheben und davon Anlass nehmen zu einer Erörterung über Grammatik, Literaturgeschichte u. dgl., heisst nicht erklären, heisst Fremdes herbeiholen, um das Verständniss zu verhindern oder wenigstens zu erschweren. Die Erklärung muss unabweichlich durchaus bei dem vorliegenden Gegenstande bleiben, gründlich und vollständig sein, und genau das Nöthige, um nichts zu viel, um nichts zu wenig, geben, mit strenger Benutzung der Zeit.

Troppau, im August 1851.

A. Wilhelm.

Zweite Abtheilung.

Literarische Anzeigen.

Zur Erklärung des Horaz. Einleitungen in die einzelnen Gedichte nebst erklärendem Register der Eigennamen, von Fel. Seb. Feldbausch. Erstes Bändchen. Oden und Epoden. XVIII und 135 S. 8. Heidelberg, C. F. Winter. — 45 kr. C.M.

Nach des Hrn. Verf.'s Erklärung (Vorw. S. IV) ist das vorliegende Schriftchen nicht für den Gelehrten, sondern durchaus für den Kreis der Schule bestimmt und in der Art bearbeitet, dass der Schüler bei der Lesung des Horaz neben dem blossen Texte zur Erklärung desselben und zur Vorbereitung auf den mündlichen Unterricht sich nur dieser Einleitungen bedienen, jedes anderen Hilfsmittels (Commentars) aber entrathen soll. Wie das Werkchen entstanden und welches Ziel er sich dabei vorgesetzt, darüber spricht sich Hr. F. mit folgenden Worten aus:

„So lange ich in der Schule den Horaz erklärte, war es mir Bedürfniss, den Schülern vor der Lectüre jedes einzelnen Gedichtes eine Einleitung über den Inhalt und die Bedeutung desselben in die Hände zu geben. Was ich ausser dieser Einleitung zur Erklärung für nöthig hielt, trug ich bloss mündlich vor, und es scheint mir nicht zweckmäfsig, diese mündliche Erklärung in der Schule mit einem gedruckten Commentar zu vertauschen, den die Schüler, bevor sie in die Schule kämen, sich anzueignen hätten, so dass der Lehrer bloss Rechenschaft über das verlangte, was im Commentare steht. Dadurch gienge jedenfalls der Vortheil verloren, den die lebendige Mittheilung vor dem todten Buchstaben voraus hat. Jene Einleitungen nun entschloss ich mich meinen Schülern durch die Herausgabe derselben leichter zugänglich zu machen, und dabei, was sich auf mythologische, geographische oder historische Notizen bezieht, in einem erklärenden Register der Eigennamen zu erörtern, um bei der mündlichen Erklärung bekanntere oder minder wichtige Puncte nur kurz berühren zu können."

Dass eine wie die hier angedeutete Behandlung des Horaz, wenn nur sonst der Schüler für die oberste Bildungsstufe gehörig vorbereitet ist, und auch der Lehrer im Unterrichte das gehörige bietet, nicht unzweck-

mäfsig sei, vielmehr etwas anregendes und belebendes habe, wird niemand in Abrede stellen, und zwar um so weniger, da in jenen Worten es eben nicht ausgesprochen ist, dass die Vergleichung des im Unterrichte vernommenen mit einem recht brauchbaren Commentare, z. B. bei Wiederholung des gelesenen dem Schüler gänzlich untersagt sein soll. Sehen wir also von der Frage über die Zulässigkeit von Commentarien neben dem Unterrichte diessmal ab, und betrachten wir nur die Einrichtung des vorliegenden Schriftchens selbst. Vorangeschickt sind S. VIII — XVIII einige Notizen über das Leben und die Dichtungen des Horaz nebst einer Aufzählung der besseren Ausgaben. In einer allgemeinen Einleitung zu den Oden — eine ähnliche ist S. 117 den Epoden vorangestellt — bespricht der Hr. Verf. den Charakter der horazischen Oden, ihr Verhältniss zur griechischen Lyrik, und erklärt dann die in denselben angewendeten Versmafse. Die Einleitungen zu den einzelnen Oden haben folgende Einrichtung. Sie zerfallen fast alle in drei oder vier kleine Partieen, die durch besondere Nummern von einander getrennt sind. In der einen, meistens der ersten, ist der Hauptgedanke des Gedichtes oder der Zweck, zu dem es geschrieben, so kurz wie möglich angegeben. Dann wird unter der folgenden Nummer das nöthigste beigefügt über die Composition des Gedichtes, und der Plan desselben entworfen mit Aufzählung der einzelnen Gedankengruppen, in die es zerfällt. Darauf wird die Veranlassung des Gedichtes besprochen. Liegt diese in historischen Thatsachen, so werden dieselben, insofern es zur Erklärung des Gedichtes nöthig ist, allemal mit einiger Ausführlichkeit angegeben. Die Zeit der Abfassung des Gedichtes aber wird nur dann angedeutet, wenn diese Bestimmungen auf die Erklärung des Inhaltes einigen Einfluss haben. Dann und wann, wo die Beschaffenheit und Geschichte der Ode dazu veranlasst, ist auch wohl eine Anmerkung literarischer oder ästhetisch kritischer Art zugegeben. Am Schlusse einer jeden Einleitung werden in zwei oder drei Zeilen die Worte oder Stellen in der Ode nebst den Varianten, auf deren Untersuchung es bei der mündlichen Interpretation hauptsächlich angelegt werden soll, im voraus bezeichnet.

Die Art und Weise, wie Hr. F. den Hauptgedanken in der einzelnen Ode auffasst, die Bestandtheile derselben in Uebersicht bringt und ihr Verhältniss zum ganzen bestimmt, ist klar und scharf, und verräth einen Interpreten, der mit dem Geiste seines Schriftstellers auf das innigste sich vertraut gemacht hat. Dabei ist die Darstellung möglichst kurz, schlicht und einfach, und durchaus frei von jenen ästhetisch-philosophischen Phrasen, die leider in Schriften dieser Art immer mehr zur Mode werden, aber meistens nur Mangel an Schärfe und Klarheit des Verständnisses verrathen. Im ganzen ist das vorliegende Schriftchen wohl gelungen, wenn auch hier und dort einige Abänderungen und Berichtigungen anzurathen sind. So ist S. 34 die Scene der Ode Archytas und eben so der Gedankengang in derselben überhaupt treffend angegeben; nur wünscht man die Bemerkung weg, dass Horaz die Hauptidee mit einer Ironie gegen die Pythagoräer und ihre Theorieen über die Seelenwanderung ausgeführt habe. Dieser unglück-

liche Einfall findet sich auch in dem Commentar von Lübker, S. 164, der dabei an die *arcana Pythagorae renati* in der Epod. 15, 21 und an die *somnia Pythagorea* in Ep. II, 1, 52 erinnert, als ob aus diesen Stellen, in denen H. allerdings die Metempsychose verspottet, gefolgert werden dürfte, dass er es auch an unserer Stelle gethan. Dass Archytes den Meister seiner Schule in Erinnerung bringt und selbst die wundersame Sage von dessen zweimaligem Leben auf Erden, diess liegt ganz in seiner Rolle, und stimmt durchaus mit dem Hauptgedanken und den dafür angeführten Beispielen. Dagegen ist nicht zu ersehen, wie sich Ironie mit dem von Anfang bis zu Ende so ernst gehaltenen Tone dieser Ode vertragen soll. — S. 51 wird der Inhalt der Ode II, 6 so gefasst, als ob der Sinn des ganzen sei „obgleich du mit mir überallhin zu ziehen bereit bist, so möchte ich doch am liebsten mit dir in Tibur oder Tarent leben." Hier ist das Particip *aditure* in ein ganz schiefes Verhältniss zu dem Hauptgedanken der Ode gesetzt worden. Es schliesst sich vielmehr dasselbe nur an den Vocativ *Septimi* an, und soll damit bloss die innige Freundschaft, die den Septimius von Horaz unzertrennlich macht, angedeutet werden. Es ist als ob er sagen wollte „du Septimius, der du so fest an mir hangst, dass du auch, wenn ich es verlangte, mich überallhin begleiten würdest, selbst bis in die entferntesten und unwirthlichsten Gegenden der Erde, höre meinen Wunsch: möge das Geschick uns zum Wohnsitze Tibur anweisen" u. s. w. — S. 56 werden die drei Theile, aus denen II, 13, die Ode *ad arborem*, besteht, genau von einander geschieden, und ihr Verhältniss zu einander richtig bestimmt; dann der Hauptgedanke des dritten Theiles so gefasst, als ob hier gesagt würde „die Dichtkunst bewältigt selbst die Schrecken des Todes und der Unterwelt, wie denn auch dort die Gesänge der Dichter, z. B. des Alcaeus und der Sappho auf die Schatten und selbst auf die Ungethüme des Orkus einwirken." Und es wird dann auf Od. III, 4 hingewiesen, wo allerdings der Hauptgedanke eine solche Fassung zulässt. Dagegen verrückt man den dritten Theil unserer Ode, so gedeutet, ganz aus seinem natürlichen Verhältnisse; denn der Dichter bleibt nur im Zusammenhange mit dem vorher gesagten, wenn wir ihn so reden lassen: „Ungewiss ist die Todesart, die einem jeden bevorsteht. So wäre ja auch ich beinahe durch den Sturz eines Baumes umgekommen, und dann hätte ich die Schatten gesehen, und wie sie sich an den Gesängen des Alcaeus und der Sappho vergnügen!" Dass er nun den letzten, auf eine überraschende Art sich einstellenden Gedanken festhält, und durch eine ausführlichere Darstellung gleichsam zur Hauptpartie des ganzen Gedichtes macht, spricht eben für die gewöhnliche Ansicht, dass es mit dieser Ode hauptsächlich auf eine Verherrlichung der beiden lesbischen Dichter abgesehen ist. — S. 52 wird bei Od. II, 8 besonders auf die Erklärung des V. 19 vorkommenden Worte *depone latus sub lauru mea* hingewiesen: und diese in Zusammenhang gebracht mit der wahrscheinlichen Annahme dass S. Pompejus erst 724 nach Rom zurückgekehrt sei. Es ist diess wohl so gemeint, dass die Rückkehr also zu einer Zeit er-

folgt sei, wo Horaz bereits im Besitze des Sabinums war, mithin an eine Pflanzung von Lorbeerbäumen gedacht werden könne, unter denen sich zu lagern er den Freund auffordert. Aber selbst dann, wenn von jener chronologischen Annahme gänzlich abgesehen wird, lassen die Worte *sub lauru mea* keine andere Deutung zu. Was einige Erklärer von tragischer oder symbolischer Bedeutung haben hineinlegen wollen, das ist dem modernen Sprachgebrauche entlehnt, dürfte sich aber durch kein Beispiel aus alten Dichtern erweisen lassen. — S. 66 behauptet Hr. F., Ode III, 1 bilde nur scheinbar den Eingang zu den folgenden fünf, und sie stünden, trotzdem dass sie alle mehr oder minder der Belehrung der Römer gewidmet seien, nur zufällig neben einander. Gedichtet sind diese Oden allerdings zu verschiedenen Zeiten, und gewiss nicht in der Absicht, einen zusammenhangenden Cyklus zu bilden. Diess steht fest; aber eben so gewiss ist es, dass gerade die erste Ode der Zeit nach die späteste ist, und es lassen demnach die Worte *carmina non prius* u. s. w. keinen Zweifel daran übrig, dass Horaz auf eine ganze Reihe solcher Gesänge, welche Lehren der Weisheit enthalten, habe hindeuten wollen und bei der Anordnung der sämmtlichen Oden des vierten Buches die ersten sechs absichtlich zusammengestellt habe. — S. 69 kommt Hr. F., nachdem er Nr. 1 die Hauptidee der Ode III, 3 mit den Worten: „Gerechtigkeit mit standhaft ausdauernder Kraft vereint, ist unüberwindlich. Diess bewährt sich nicht nur in dem Leben des Einzelnen, sondern auch in dem Schicksale der Staaten," richtig angegeben, Nr. 4 auf die viel besprochene Frage zurück, in welche Beziehungen zum ganzen die in die Ode eingeflochtene Rede der Juno zu bringen sei: und sagt nun, nicht ganz in Uebereinstimmung mit obiger Inhaltsangabe, man dürfe diese Ode nicht als ein blosses Lob der Beharrlichkeit und Gerechtigkeit ansehen, indem dadurch der grösste Bestandtheil derselben, die Rede der Juno, zu weit vom eigentlichen Inhalte des Gedichtes entfernt würde. Was nun dieser eigentliche Inhalt sein soll, wird nicht gesagt, kann jedoch nichts anderes sein, als das bereits unter Nr. 1 dafür ausgegebene. Es lassen sich aber auch die Beziehungen leicht nachweisen, welche die Göttin auf die beiden empfohlenen Tugenden nimmt. Auch diess darf nicht übersehen werden, dass der Dichter im Anfang der Ode die Wirksamkeit dieser Tugenden im Leben der Einzelnen hervorhebt: dagegen in der Rede der Juno dasselbe Thema nur wiederholt wird, jedoch mit der Abänderung, dass sie die Folgen der Ausübung dieser Tugenden und ihrer Verletzung in den Schicksalen zweier Staaten, des römischen und trojanischen, verkündet. — S. 81 wird in Bezug auf Ode III, 17 Horaz geradezu Erfinder der Genealogie der Lamier genannt, nach welcher sie ihr Geschlecht nach einem alten König Lamus, der in den Gegenden um den Liris herum einst geherrscht haben sollte, ableiteten. Dass H. im Scherz auf diese Genealogie anspielt, mögen wir zugeben, aber dass er sie erfunden haben soll, steht im Widerspruche mit den Worten im Gedichte selbst 2 — 5, nach denen die Vorfahren und die in der Haus-

chronik der Lamier erhaltene Kunde den Ursprung ihres Geschlechtes bis zu diesem alten Heros hinaufrückte. — S. 113 ist die Eintheilung der Strophen im *carmen saeculare*, wie der Doppelchor der Jünglinge und Mädchen sie abgesungen haben soll, genau so angegeben, wie sie in jüngster Zeit Steiner in seiner Abhandlung *de Horatii carm. saec.* Confluent. 1841 festgestellt hat. Darnach sollen die ersten zwei und die letzten vier Strophen dem Doppelchore zugetheilt werden, die neunte Strophe aber eine μεσῳδός bilden, in welche sich Jünglinge und Mädchen je mit zwei Versen theilten; alle übrigen Strophen fallen abwechselnd zuerst eine den Knaben, dann wieder eine den Mädchen zu. Das einzige, was durch diese Eintheilung gewonnen wird, ist eine durchgängige Symmetrie, indem dem ganzen Chore 6, den beiden Abtheilungen, einer jeden, 6½ Strophe zufallen. Aber dabei wird nicht Bedacht darauf genommen, dass nach dieser Eintheilung die Knaben in Strophe 5 die Ilithyia, eben so 7 die Parcen; dagegen die Mädchen 11 und 13 männliche Heroen besingen. Das natürlichste Princip der Eintheilung scheint jedenfalls das zu sein, dass man diejenigen Strophen, in denen männliche und weibliche Gottheiten neben einander angerufen werden, dem Gesammtchore, solche aber, in denen von männlichen Gottheiten oder Dingen, die sich im Munde des Mannes besser ausnehmen, wie Krieg, Gründung von Städten, Herrschaft u. a. die Rede ist, dem Knabenchore, die endlich, in denen weibliche Gottheiten oder Dinge, welche mehr an die Natur des Weibes erinnern, wie Kindersegen, Fruchtbarkeit der Erde u. a. dem Mädchenchore zutheilt. Nach diesem Princip gestaltet sich die Eintheilung so. Strophe 1 und 2 und 19 fallen dem ganzen Chore zu; 3 und eben so 10 — 17 den Knaben; 4 — 8 und 18 den Mädchen, 9 zur Hälfte den Knaben und Mädchen. Das einzige unsymmetrische, das sich in dieser Eintheilung herausstellt, ist diess, dass die Knaben einmal mit 7, die Mädchen mit 4 Strophen bedacht werden. Da jedoch der Chor nicht in der Runde um den Altar wandelte, so kann diese kleine Unregelmäfsigkeit weder auf das Ohr, noch auf das Auge einen unangenehmen Eindruck gemacht haben. — S. 122 hat Hr. F. bei der Beurtheilung der zweiten Epode in dem Umstande, dass das ganze Lob des Landlebens dem Wucherer Alphius in den Mund gelegt wird, der wenige Tage, nachdem er dies Lob ausgesprochen und ein Landmann zu werden sich entschlossen hat, diesen Entschluss auch wieder aufgibt, und die alten Wuchergeschäfte von neuem beginnt, den satirischen Charakter anerkennt, aber zugleich in die Epode eine Tendenz hineingelegt, welche sie vermöge ihrer iambischen Natur nicht haben kann. Es sagt nämlich der Hr. Verf. im Anfange der Einleitung, es sei der allgemeine Gedanke, „dass der in unserem Inneren durch bessere Empfindungen und Reflexionen hervorgerufene Widerspruch gegen die eingewurzelten Gewohnheiten unserer eigenen Lebensrichtung meistens erfolglos sei," an der Person des Alphius veranschaulicht worden. Nun aber gehört es durchaus zum Charakter der Epode, dass der in ihr ausgesprochene Spott ein durchaus persönlicher sei — denn darin besteht eben ihr Unterschied von der Satire — nicht

aber, wie Hr. F. hier will, gegen ein Gebrechen der menschlichen Natur im allgemeinen gerichtet ist. Der Gegenstand unserer Epode ist auch im mindesten nicht Alphius oder der an ihm gerügte Widerspruch, sondern kein anderer als der Dichter Virgil, in dessen kurz vorher erschienenem zweiten Buche der Georgica eine Stelle ist (V. 458—540), welche Horaz hier parodirt. Schon der Anfang der Virgil'schen Stelle: *o fortunatos nimium* u. s. w. und die auffallende Uebereinstimmung mit unserer Epode: *beatus ille* u. s. w. lässt über die parodische Tendenz keinen Zweifel übrig; doch ist die Sache ausführlicher besprochen und erwiesen bei Franke, *Fasti Hor.* p. 124, und bei Kirchner, *Quaest. Horat.* p. 29.

In der Bestimmung der Abfassungszeit der einzelnen Oden ist Hr. F. meistentheils den Angaben von Weber in dessen Schrift: „Horaz als Mensch und Dichter," Jena 1841, gefolgt, jedoch so, dass die hierher gehörigen Untersuchungen von Franke, Kirchner und Grotefend nicht unberücksichtigt geblieben sind. Bei einzelnen Oden ist es fast unmöglich zu sagen, für welche Berechnung man sich entscheiden soll; doch glaube ich, bei folgenden darthun zu können, dass die chronologische Bestimmung des Hrn. Verf.'s verfehlt ist. Zu Ode II 1 heisst es S. 48 Nr. 5. „Am besten scheint man die Abfassung vor die Schlacht bei Actium, etwa in die Jahre 721 bis 723 zu verlegen. Franke nimmt das J. 724, Kirchner 727 an, beide rücken sie also in die Zeit nach der Schlacht bei Actium, und zwar mit gutem Grunde; denn die Worte V. 4 *arma nondum expiatis uncta cruoribus* machen es nothwendig anzunehmen, dass zur Zeit als Asinius Pollio sein Geschichtswerk zu schreiben unternahm, der Bürgerkrieg, wenn auch erst seit kurzer Zeit, jedoch völlig beendet war. Ganz evident lässt sich die Annahme, dass das Werk des Pollio bis auf diesen Zeitpunct fortgeführt worden, bei dem Mangel an Notizen darüber, nicht machen Denn aus dem in *Senec. suas.* 7 angeführten Fragmente folgt nur diess eine, dass er wenigstens bis über Cicero's Tod hinausgekommen. — S. 51 Anm. 8 schwankt der Hr. Verf. zwischen der Annahme derer, welche die an den Septimius gerichtete Ode II, 6 in die Zeit setzen, ehe er das Sabinum erhielt, also vor 72): und denen, welche wegen des zweiten Verses *Cantabrum indoctum iuga ferre nostra* sie in die Zeit der Cantabrischen Kriege hineinrücken, und beruft sich dabei wiederum auf die Schrift von Weber, der S. 140 die Meinung ausspricht, jene Worte könnten eben so gut von einem Volke gelten, das, mit den Römern so eben im Kriege begriffen, mühsam besiegt worden, als von einem, das noch gar nicht angegriffen worden sei. Diese Möglichkeit mag man zugeben, aber die Verse 5—10 sind hier von grösserem Gewicht; denn die beiden ersten, zusammengehalten mit der dritten Strophe, lassen gar keinen Zweifel darüber zu, dass H. damals noch ohne alles feste Besitzthum war, und die Verse 8 und 9 deuten auf eine Zeit hin, wo die Mühseligkeiten des Kriegszuges und des Hin- und Herziehens zu Lande und zur See noch nicht lange überstanden waren. — S. 73 Nr. 3 setzt Hr. F., ebenfalls in Uebereinstimmung mit Weber, die Abfassung der Ode III, 5 in das J. 727. Dagegen

ist zu erinnern, dass die Worte *adiectis Britannis imperio gravibusque Persis* trotz dem Futur *habebitur divus* sich nur auf etwas beziehen können, das schon geschehen war: nicht, wie Weber meint, auf etwas, das man erst von der Zukunft erwartete. Es ist demnach an das J. 734 zu denken, in dem die Parther, um den zum Kriege gegen sie rüstenden August zu versöhnen, die vom Crassus erbeuteten Feldzeichen zurückgaben, und noch andere Bürgschaften des Friedens stellten. — S. 104 will Hr. F. in dem von Horaz seinem Freunde *Censorinus* versprochenen Geschenke eine sogenannte *strena*, «welche Freunde an mehreren Festen, besonders beim Jahresanfange *boni ominis causa* zu geben pflegten» verstanden wissen. Nach *Festus s. v.* könnte die *strena* allerdings auf Festtage überhaupt bezogen werden; jedoch wo die Alten derselben Erwähnung thun, ist zugleich immer von den Calenden des Januar die Rede. Vergl. *Sueton. Octav.* 57, *Tiber.* 34, *Claud.* 42 und die Interpr. zu d. St. Es ist vielmehr in unserer Ode an das Fest der Saturnalien zu denken, das vom 17. bis zum 22. December gefeiert wurde, und an die Geschenke, womit an den zwei letzten Tagen desselben, den sogenannten *sigillaria*, Freunde und Verwandte einander erfreuten. — S. 121 wird angenommen, die erste Epode sei während den Zurüstungen zu dem Feldzuge des J. 31 geschrieben worden, zu einer Zeit, als Maecenas noch mitzuziehen gedachte. Diesen letzteren Zusatz wünschte ich weg, indem die Epode nur dann ihre wahre Bedeutung als iambisches, d. h. als ein den Maecenas bespöttelndes Gedicht erhalten kann, wenn wir voraussetzen, dass die Abfassung desselben erst in den Zeitpunct fällt, wo Maecenas seinen Entschluss wieder aufgegeben und die *praefectura urbis* angenommen hatte. Denn diess ist es eben, worüber sich Horaz ein wenig lustig macht. — S. 128 wird die 7. Epode in das J. 714 verlegt, und zwar in die Zeit kurz nach den römischen Spielen, nach deren Beendigung wegen der ausgeschriebenen Kriegssteuer damals allerdings einmal in Rom ein so arger Tumult entstand, dass selbst der herbeieilende Octavian mit Steinwürfen empfangen und mehrere aus seiner Umgebung verwundet wurden. Auf die Wuth, mit welcher damals der Pöbel in Rom tobte, will Hr. F. namentlich V. 13 ff. bezogen wissen. Aber mit demselben Fug muss man ja V. 3 und 4 auf einen neuen Bürgerkrieg beziehen, der zu Lande oder zur See geführt werden soll. Welcher nun gemeint sei, ob der Perusinische, oder der, welcher im J. 715 mit S. Pompejus auszubrechen drohte, oder der vom J. 716, oder, wie noch andere meinen, der letzte Krieg zwischen Anton und Octavian, das lässt sich bei dieser Epode unmöglich bestimmen, indem man keine Spur herausforschen kann, die mit Sicherheit auf einen bestimmten Zeitpunct hinleitete.

Die historischen, literarischen und antiquarischen Angaben sind in angemessener Kürze gegeben, und der Mehrzahl nach richtig. Doch sind einige Versehen, welche vielleicht in der einen oder anderen Edition, welcher sich der Hr. Verf. bedient hat, vorkommen mögen, und somit leicht auf guten Glauben in die eigene Arbeit herübergenommen worden, mir

aufgefallen. S. 79 heisst es in Bezug auf Od. III, 14: „August habe im J. 727 Rom verlassen, sei dann nach Gallien gezogen und von dort nach Spanien, um die aufrührerischen Cantabrer zu bekriegen. Hier sei er heftig erkrankt, und erst nach seiner Genesung sei die Bezwingung dieses Volkes gelungen.“ Diese Angabe stimmt wenigstens nicht genau mit dem, was *Dio Cass.* LIII, 23 über diesen Feldzug berichtet. Er sagt, August habe in eigener Person den Krieg gegen die Asturer und Cantabrer eröffnet, und dieser Bergkrieg ihm gewaltig viel zu schaffen gemacht, so dass er in Folge der erlittenen Strapazen in Taromona auf's Krankenlager gekommen. Während dess habe erst der Legat *Antistius* und dann *T. Caristius* den Feldzug so lange fortgesetzt, bis diese Völker völlig bezwungen waren. So genommen, treten aber die Worte *morte venalem petiisse laurum*, in ihr rechtes Licht. — S. 97 wird das J. 490 als das Geburtsjahr des Pindar angegeben; da doch allgemein 520 dafür angenommen wird. Auch ist die Notiz über Iulus Antonius, „derselbe sei entweder hingerichtet worden, oder habe sich selbst entleibt, um der Strafe der Hinrichtung zu entgehen,“ ohne Grund unbestimmt gehalten; indem die Angaben bei *Vell. Pat.* II, 100 und *Tacit. ann.* IV, 44 so in Einklang gebracht werden müssen, dass man annimmt, August habe, wie es bei Hinrichtungen vornehmerer Personen von da an Sitte wurde, den Befehl zum Selbstmorde ertheilt. Diess heisst bei *Tacit. l. l. morte punitus; ann.* XV, 61 braucht er dafür den bestimmteren Ausdruck *mortem indicere* in Betreff des Seneca, der auf die nämliche Weise umkam. — S. 98 wird die sonderbare Meinung ausgesprochen, als sei Horaz's Name nach der Säcularfeier, zu der er das bekannte Chorlied gedichtet, besonders bei der jüngeren Generation zu Geltung und Ehre gekommen. Diess soll hauptsächlich aus dem 14. Verse folgen, *Romae suboles inter amabiles vatum choros me ponere dignatur.* Aber abgesehen davon, dass das ganze Gedicht kein einziges Wort enthält, welches zum Beweise dienen könnte, dass es erst nach dem *carmen saeculare* verfasst worden, so ist weder aus dieser Ode, noch überhaupt aus irgend einer Notiz erweisbar, dass das *carmen saeculare* mit besonderem Beifall in Rom aufgenommen worden. — S. 98 Nr. 3 könnte man durch die Worte des Hrn. Verf.'s „als Muse der lyrischen Dichtkunst werde sonst Terpsichore genannt, Horaz beachte aber die den Musen im einzelnen zugetheilten Functionen nicht, und führe mehrere derselben als Beschützerinnen der Dichtkunst auf,“ zu glauben verleitet werden, sonst d. h. doch wohl in den Dichtungen anderer würde diese Unterscheidung der Musen festgehalten. Die Musen erscheinen aber in den Dichtungen der älteren Zeit bis auf den Horaz hinunter, und selbst in den früheren Werken der plastischen Kunst und als Gottheiten des Gesanges ohne alle Unterscheidung. Nur dann und wann wird einer einzelnen Muse eine besondere Art des Gesanges zugetheilt, wie diess schon bei *Hesiod. theog.* V. 79 geschieht, wo die Calliope, als Göttin des epischen Gesanges, die vorzüglichste der Musen genannt wird. Vergl. *Anthol. Pal.* II, p. 230 *Jacobs*. Etwas ähnliches hat man finden wollen in *Virgil.*

ecl. VI, 2 und *Ovid. A. A.* I, 264, und diese Stellen so gedeutet, als ob hier *Thalia* als Göttin des komischen Gedichtes bezeichnet würde Diese Bezeichnung wird nur willkürlich in diese Stellen hineingelegt. Jedenfalls war es bei den griechischen und römischen Dichtern die gewöhnliche Vorstellung, dass die Musen insgesammt oder auch einzeln mit Namen genannt, als Gottheiten, welche Dichtung, Gesang, Musik liebten und übten, gedacht wurden. Die Zutheilung besonderer Functionen und entsprechender Attribute ist zuerst, jedoch ungewiss wann, in der bildenden Kunst aufgekommen (vergl. Winkelmann, Versuch über die Allegorie, §. 72), und von hier auf die Dichter der spätesten Zeit übergegangen. Bestimmt angedeutet findet sie sich z. B. im XX. Idyllion des Ausonius. — S. 110 wird bei Besprechung des von Tiberius über die Vindelicier im J. 739 gewonnenen Sieges gesagt «Tiber sei vom Rheine hergekommen, habe Lindau am Bodensee angelegt und die Quellen der Donau entdeckt.» Woher der Hr. Verf. die beiden letzteren Notizen entnommen, aufzufinden, hat mir nicht gelingen wollen. Lindau ist überhaupt keine römische Anlage, oder doch wenigstens nicht von Tiberius gegründet worden. *Dio Cass.* LIV, 22 meldet bloss diess eine, dass Tiberius auf dem Bodensee mit Schiffen gegen die Vindelicier angerückt sei, und ihre Schaaren nach und nach bezwungen habe. — S. 115 gibt Hr. F. in Betreff der *ludi saeculares* an, es habe August den Charakter des Festes insofern verändert, als er dasselbe zwar allen Göttern, aber vorzugsweise dem Apollo und der Diana zugewandt.» Derselbe Irrthum findet sich bei mehreren Interpreten, z. B. bei Boettiger, in dessen Erklärung zum Horaz, Bd. II, S. 204. Diese Ansicht kann nur dadurch entstanden sein, dass in der Ode des H. allerdings die Verehrung dieser beiden Gottheiten besonders hervortritt; denn dieser Chorgesang bildete ja nur einzelnen Bestandtheil des ganzen Festes. Dass aber der Charakter desselben im ganzen eine Aenderung erlitten, dagegen spricht vorzüglich die über die ganze Feier erhaltene Notiz bei dem späten Orosius B. II, S. 6.

Der ganzen Sammlung dieser Einleitungen wird nach dem Versprechen des Hrn. Verf.'s in dem zweiten Bändchen ein erklärendes Register von Eigennamen folgen, worin die mythologischen, geographischen und historischen Notizen, welche einer besonderen Besprechung bedürfen, ihre Erledigung finden. Soll jedoch diess Werkchen seinem eigentlichen Zwecke, einen Commentar überflüssig zu machen, vollkommen entsprechen, so möchte ich noch eine kleine, aber unentbehrliche Zugabe anrathen. Erhalten wir nämlich mit dem in den Einleitungen und jenem Register gegebenen gleichsam eine *clavis* zur Erklärung des sachlichen, so vermisst man daneben ungern ein ähnliches Hilfsmittel zur Erklärung des sprachlichen. Das, wodurch sich die Dichtersprache in der Auswahl und dem Gebrauche der Wörter, in den Tropen und Wendungen, in der ganzen Weise einen Gedanken darzustellen, in der Composition des Satzes u. a. von der Prosa unterscheidet, lässt sich leicht auf einfache Grundsätze zurückführen. Sind diese einmal aufgestellt und in passenden Beispielen ein-

geübt, so kann der Schüler bei jeder Stelle, wo dieselben zur Anwendung kommen, und er jetzt im Commentare sich Hilfe sucht, die Erklärung selbst bewerkstelligen und zugleich durch Auswahl des am meisten zutreffenden Grundsatzes oder durch besondere Modificationen desselben, wo die Stelle solche erheischt, sein Urtheil üben und bilden. Dass eine allgemeine Anleitung dieser Art noth thut, muss Hr. F. selbst gefühlt haben, indem er hier und dort Winke und Andeutungen, wie ich sie hier im Sinne habe, eingestreut hat, wie z. B. S. 64, Z. 2, wo er im allgemeinen nachweist, wie die Dichter statt den allgemeinen Begriff anzugeben, es vorziehen, denselben durch Nennung von Einzeldingen darzustellen, oder S. 71, Z. 3, wo er treffend zeigt, wie Horaz einen ganz abstracten Gedanken an speciellen aus dem mythischen Sagenkreise entnommenen Dingen nachweiset und gleichsam klar macht Eine solche allgemeine Erklärung der Dichtersprache, kurz gefasst, dürfte sich leicht in einen einzigen Bogen zusammendrängen lassen, und würde somit den Umfang des Werkchens nicht über die Gebühr ausdehnen.

Wien, im Juli 1851.

C. J. Grysar.

Herodotos. Erklärt von B. H. Lhardy. Erstes Bändchen: Buch I. und II. Leipzig, Weidmann'sche Buchhandlung. 1850. XVI u. 269 S. gr. 8. — 18 Ngr. = 1 fl. 12 kr. C.M.

Bei der Frage über die Umgestaltung oder Fortentwickelung des Gymnasialwesens spielt unter den von der Zeit selbst emporgetriebenen bewegenden Gedanken derjenige nicht die letzte Rolle, dass für die Zukunft der geschichtliche Unterricht einen grösseren und zugleich höheren Platz einnehmen müsse, und dass die Lectüre der classischen Schriftsteller mit jenem Lehrgegenstande in eine fruchtbarere und segensreichere Wechselwirkung einzutreten habe.

Soviel gegen andere, weil vielleicht mehr ideelle oder einseitige Reformgedanken, vorgebracht worden ist, so hat sich gegen diese Ansicht in ihrer allgemeinen Berechtigung kein merklicher Widerspruch erhoben. Ist es ja doch eine Frucht an dem Blütenbaume, welchen das Gymnasialleben darstellt! und wen sollte eine solche nicht freuen? wen nicht unter den bestellten Hütern der geistigen Pflanzschulen auffordern, die angesetzte Frucht sorgsam und treu zu hegen und zu wahren? Unter den Mitteln die Geschichte am Gymnasium des Gegenstandes selbst würdiger zu betreiben, hat man unseres Erachtens mit Recht vorzüglich auf eine geordnete, den Quellen so viel als möglich angepasste Lectüre hingewiesen; man behauptet mit Grund, die Jugend werde durch ein solches Eingehen auf die ursprüngliche Darstellung grossartiger Begebenheiten, wie eben wahrhafte und echte Historiker jeder Zeit sie darbieten, nicht bloss in gleichem Grade angezogen, wie durch das lebendige Wort, mit dem es äusserst schicklich wechselt, sondern zugleich gewöhnt, die Dinge wie

vor den Augen liegend zu betrachten, ihrer Entwickelung ruhig und prüfend zu folgen und dann — was ja doch der höchste Zweck aller Bildung sein soll — zu einem sicheren und selbständigen Urtheile über dieselben zu gelangen.

Wie nun diese Lectüre zu leiten, zu vertheilen, zu steigern sei, das mag am besten die Erfahrung bestimmen. Wie überhaupt in Sachen der Schule die Schule selbst das gute zum besseren fördert, so wird auch hier Sinn und Beruf des Lehrers das rechte Mafs mit der rechten Auswahl vereinen.

Mit diesem bewusst und klar ausgesprochenen Verlangen trat naturgemäfs ein zweites Bedürfniss laut hervor, das erst erfüllt sein muss, wenn man nicht mit frommen Wünschen auch hier sich begnügen will. Soll der Unterricht in der Geschichte das werden und sein, was man sagt und schreibt, so ist zunächst und zuvörderst dafür zu sorgen, dass eine schickliche Auslese der historischen Schriftsteller aller Zeiten, sei es im Urtexte, sei es in der Muttersprache, als Handbuch dem Lehrer und Schüler zur Seite liege, nicht ein Compendium mit Paragraphen, Jahrzahlen und Namen (das wir deshalb nicht verwerfen), sondern gleichsam ein geschriebenes Bilderbuch, in dem jedes Bild, in eigenthümlicher Farbe, Wesen, Geist und Charakter der verschiedenen Zeiten und Völker und ihrer welthistorischen Personen sprechend und lebhaft wiedergibt. Man kann dem Schüler weder zumuthen aus den händereichen Geschichtswerken über die mittlere und neuere Zeit das gehörige auszusuchen und zu verarbeiten, noch von ihm verlangen, die alten Autoren aus blossen Texten zu lesen und zu studiren: und studirt sollen dieselben nicht minder werden als zuvor, ja noch gediegener und umfassender.

Es ist daher einerseits eine nicht eben leichte und bequeme Aufgabe der Gegenwart, das nöthige Material für den Geschichtsunterricht des Mittelalters und der Neuzeit aus den Quellen oder aus anerkannten Bearbeitungen derselben in passende Rahmen zu fassen; andererseits aber unerlässlich, dem Gymnasium zu einer möglich raschen und doch befriedigenden Lesung gewisser Historiker des Alterthumes Ausgaben dieser Schriftsteller darzubieten, die es dem Zöglinge desselben ermöglichen, interessante Abschnitte aus griechischen und lateinischen Geschichtswerken etwa mit dem doppelten Aufwande von Zeit und Anstrengung zu lesen und in sich aufzunehmen, als ein gleiches Pensum in einem Schriftsteller der Muttersprache in Anspruch nehmen würde. Die doppelte Zeit wird auch doppelten Segen bringen.

Einer solchen Ausgabe ermangelte nun gerade der für den besagten Zweck geeigneteste Gewährsmann Herodot. Um so freudiger begrüssen wir daher sein Erscheinen in der zeitgemäfsen Sammlung griechischer und lateinischer Schriftsteller von M. Haupt und H. Sauppe. Die Bearbeitung hat Hr. B. H. Lhardy in Berlin übernommen. Bändchen I, das erste und zweite Buch enthaltend, ist 1850 erschienen und im Laufe des Jahres 1851 soll mit den übrigen II und III das ganze vollendet sein.

Der Herausgeber hat sich natürlich in den Schranken bewegt, welche die Unternehmer im allgemeinen diesen Ausgaben der Classiker gesetzt haben; wenn daher ein anderer etwa wegen des kritischen Verfahrens, wegen Aufnahme dieser oder jener Leseart Bedenken erregen würde, so haben wir nur mehr ein allgemeines Urtheil abzugeben; wir glauben nämlich die vorliegende Ausgabe des Herodot helfe einem wirklichen Bedürfnisse gut und erklecklich ab: es ist uns bei der Durchsicht des Buches die Ueberzeugung erwachsen, dass der Herausgeber, mit dem Sprachgebrauche des Autors gründlich bekannt, in den hierauf bezüglichen Noten sehr schätzbare Aufhellungen darbietet, dass derselbe in den Sacherklärungen das nothwendige bündig und kurz mitgetheilt und eben dadurch bewiesen hat, dass er den praktischen Zweck vor allem im Auge habe behalten wollen — und aus diesen Gründen müssen wir diese Arbeit den Genossen im Schulamte angelegentlich empfehlen. Wir können dieses wohl um so unbefangener thun, als wir uns mit ganz specieller Behandlung Herodot's nicht weiter beschäftiget haben und so das wünschenswerthe und nützliche in solchen Bearbeitungen leichter fühlen und besser abschätzen.

Zu diesem allgemeinen Urtheile wird es genügen, nur wenige Einzelnheiten auszuheben, welche uns beim Durchlesen auffielen. Cap. 3 des ersten Buches heisst es gleich anfangs: *δευτέρῃ δὲ λέγουσι γενεῇ μετὰ ταῦτα Ἀλέξανδρον τὸν Πριάμου . . . ἐθελῆσαί οἱ ἐκ τῆς Ἑλλάδος δι' ἁρπαγῆς γενέσθαι γυναῖκα, ἐπιστάμενον πάντως ὅτι οὐ δώσει δίκας οὔτε γὰρ ἐκείνους διδόναι.* Schon Schäfer wollte hier *οὐδέ γὰρ* lesen und auch Hr. Lh. bemerkt: sollte nicht *οὐδὲ γὰρ* zu schreiben sein? Diess wird wohl unerlässlich sein. Wozu eine Unebenheit übrig lassen, wenn das Mittel sie zu heben so geringfügig ist? Schon die ganz ähnliche Ausdrucksweise am Schlusse des Cap. 2: *ὡς οὐδὲ ἐκεῖνοι . . . ἔδοσάν σφι δίκας τῆς ἁρπαγῆς· οὐδὲ ὦν αὐτοὶ δώσειν ἐκείνοισι* weist auf diese Aenderung hin, wie das gleich folgende: *ὡς οὐ δόντες αὐτοὶ δίκας οὐδὲ ἐκδόντες.* In diesem Satze würde ich übrigens alle Interpunction ausstreichen, da ja *ὡς — βουλοίατό σφι . . . γίνεσθαι* innig zusammenhängt. — Cap. 13 heisst es nach Erzählung des Unterganges von Kandaules durch Gyges also: *ὡς γὰρ δὴ οἱ Λυδοὶ δεινὸν ἐποιεῦντο τὸ Κανδαύλεω πάθος καὶ ἐν ὅπλοισι ἔσαν, συνέβησαν ἐς τωὐτὸ οἵ τε τοῦ Γύγεω στασιῶται καὶ οἱ λοιποὶ Λυδοί, ἢν μὲν δὴ τὸ χρηστήριον ἀνέλῃ μιν βασιλέα εἶναι Λυδῶν, τὸν δὲ βασιλεύειν, ἢν δὲ μή, ἀποδοῦναι ὀπίσω ἐς Ἡρακλείδας τὴν ἀρχήν.* Dazu bemerkt der Herausgeber: *τὸν δὲ β.*: dieses *δὲ* ist keinesweges das dem obigen *μέν* (*ἢν μὲν δὴ*) entsprechende; diess kommt ja erst hinter *ἢν* (*ἢν δὲ μή*), sondern es ist das sogenannte *δὲ in apodosi*, worüber zu I, 112. Allein mir scheint weder eine Analogie zwischen dem hierstehenden Satze und den im Vergleiche gezogenen Beispielen, noch möchte ich jene Erklärung hier anwenden, von der Hermann zu *Sophocl. Philoct. 86, 87* weitläufiger gehandelt hat. Anakoluthieen müssen, zumal bei einem Autor wie Herodot, stets natürlich aussehen; gesucht und gleichsam mit dem Streben originel zu sein gehören sie einer

anderen Schreibart an. Ich möchte deshalb lieber τόνδε schreiben, in Bezug auf das vorangehende μιν, oder man lasse dem getrennten τὸν δὲ die gleiche Geltung. So sollte auch bei elliptischer Rede verfahren werden: das zunächstliegende wird das einfachste sein. Wenn z. B. Cap. 11 bei ἡ δὲ ὑπολαβοῦσα ἔφη gewöhnlich τὸν λόγον ergänzt wird, was, wie Hr. Lh. bemerkt, bei Herodot in diesem Sinne nie dabei steht, so macht das schon jene Ergänzung zweifelhaft. Warum nimmt man ὑπολαμβάνειν nicht wie das lateinische *excipere* (*aliquem*), so dass man hier bloss αὐτὸν hinzuzudenken hat?

C. 25. ἀνέθηκε δὲ (Ἀλυάττης) . . . ἐς Δελφοὺς κρητῆρά τε ἀργύρεον μέγαν ..... θέης ἄξιον διὰ πάντων τῶν ἐν Δελφοῖσι ἀναθημάτων. Dass διὰ πάντων ungefähr unser „vor allen" ausdrückt, ist klar, der Gebrauch selbst aber von διὰ in dieser Fügung ist, wie Hr. Lh. anmerkt, dem Herodot eigenthümlich. Wie ist diess zu erklären? Ich glaube aus der einfachen localen Bezeichnung, welche in dieser Präposition enthalten ist: „sehenswürdig durch alle Weihgeschenke hin", d. h. verglichen mit allen anderen Weihgeschenken. Es läge also noch näher διὰ πάντων mit „unter allen" zu übersetzen; diess gilt vorzüglich auch für VIII, 142, eine der vom Herausgeber angezogenen Stellen. Zu ἔστι δὲ ..... ἑπτὰ στάδιοι (Cap. 26) wird bemerkt: das Verbum im Singular, als ob statt στάδιοι das Neutrum στάδια folgen sollte. Mit einer solchen Erklärung darf man sich nicht befriedigen. Der Singular ἔστι rechtfertigt sich hier so gut aus der Stellung des Zeitwortes, als aus der Art der Sprechweise. So sagen auch wir: es ist zwischen N. und N. sieben Meilen. — C. 39 sagt Atys zu seinem Vater Krösus, der ihn bekanntlich eines Traumgesichtes halber von aller Theilnahme des Waffenspieles fern gehalten und auch jetzt von einer Eberhatze zurückhalten wollte: συγγνώμη μὲν ὦ πάτερ τοι, ἰδόντι γε ὄψιν τοιαύτην, περὶ ἐμὲ φυλακὴν ἔχειν· τὸ δὲ οὐ μανθάνεις ἀλλὰ λέληθέ σε τὸ ὄνειρον, ἐμέ τοι δίκαιόν ἐστι φράζειν. Hr. Lh. hält hier τὸ ὄνειρον für den Accusativ des Bezuges und ergänzt als Subject zu λέληθέ das vorangehende Relativ τὸ im Nominativ. Letzteres ist unbestreitbar; jener Accusativ aber sagt mir nicht zu; τὸ ὄνειρον ist Epexegese zu dem ganzen Relativsatze und steht zugleich in Verbindung mit dem folgenden φράζειν, so dass der Sinn ist: *quod tu vero non intelligis sed te fefellit, somnium istud, par est me tibi indicare.* In φράζειν liegt, meines Erachtens, fast das nämliche, als in dem folgenden ἀποφαίνειν περὶ τοῦ ἐνυπνίου.

Ich breche mit diesen kargen Notizen ab und glaube den Lesern dieser Zeitschrift einen besseren Dienst zu erweisen, wenn ich die Ergebnisse einer Gelegenheitsschrift über Herodot weiter verbreite, welche letzten Herbst als Programm des Nürnberger Gymnasiums erschien; es ist diess ein *Specimen emendationum Herodotearum* von Gottfried Herold, Professor in Nürnberg. Herr Lhardy selbst urtheilt im Vorworte also darüber: „Das Programm von G. (nicht W.) Herold habe ich leider erst, nachdem das erste Buch schon gedruckt war, erhalten; sonst würde ich

nicht angestanden haben, manche seiner, hauptsächlich auf das erste Buch bezüglichen, von Gründlichkeit und genauer Kenntniss des Herodotischen Sprachgebrauches zeugenden Vorschläge zur Verbesserung des Textes in meine Ausgabe aufzunehmen.»

Die Stellen, welche Hr. Prof. Herold behandelt, zerfallen in zwei Classen: solche, welche anerkannt verdorben, die rechte Heilung noch nicht erfahren haben, und solche, welche, obwohl verdorben, entweder nur bezweifelt oder ganz unberührt geblieben sind.

Von den ersteren sind folgende ausführlich besprochen und also geändert; I, 33: *ταῦτα λέγων τῷ Κροίσῳ οὔ κως ἐχαρίζετο· ἅτε δὲ λόγον μιν ποιησάμενος οὐδενὸς ἀποπέμπεται, κάρτα δόξας ἀμαθὴς εἶναι*: «*haec dicens Croeso neutiquam grata loquebatur; quoniam autem nullam ejus rationem habuerat, dimittitur, indoctus admodum visus, qui praesentibus bonis omissis finem cujusque rei juberet spectari.*» I, 91: *τὸ δὲ τὸ τελευταῖον χρηστηριαζομένῳ οἱ εἶπε Λοξίης περὶ ἡμιόνου, οὐδὲ τοῦτο συνέλαβε*: «*quod autem postremum consulenti respondit deus de mulo, ne hoc quidem intellexit, nam Cyrus erat revera hic mulus.*» I, 106: *χωρὶς μὲν γὰρ φόρον ἔπρησσον παρ' ἑκάστων τὸν ἑκάστοισι ἐπέβαλλον*: «*separatim enim tributum exigebant, quod quibusque imponebant, et praeter hoc tributum circumequitantes sapiebant quodcunque singuli haberent.*» I, 146: *Μινύαι δὲ Ὀρχομένιοί σφι.*

Aus der zweiten Kategorie sind anzuführen: I, 5: *αἰδεομένην.* I, 156: *πείσεσθαι.* I, 204: *τοῦ ὦν δὴ πεδίου τούτου τοῦ μεγάλου* oder lieber *τούτου ὦν δὴ τοῦ πεδίου.* III, 153: *τούτου τοῦ Μεγαβύζου* nach *codex S.* I, 2: *οὐδὲ ὡς Φοίνικες* statt *Ἕλληνες*, in Vergleich zu I, 5, wo deshalb *οὐκ ἁρπαγῇ* geschrieben wird. I, 92 wird Reiske's Conjectur *τὰ δ' ἐν Βραγχίδῃσι τοῖσι Μιλησίων* treffend vertheidiget und zugleich auf das Verhältniss des Pausanias zu Herodot hingewiesen, das unter anderen auch Spengel im Rheinischen Museum für Philol., neue Folge, sechster Jahrgang, S. 151 ff., berührt und dabei einige Verbesserungen zu Herodot selbst vorgebracht hat, die Hr. Lhardy nicht unbenützt hätte lassen sollen, da sie, wie namentlich zu II, 108 offenbare Wunden aufdecken, I, 93 schreibt Hr. Herold mit Bekker: *γῇ ἡ Λυδίῃ* und I, 165: *τὸν μύδρον τοῦτον ἀναβῆναι.*

München, im Mai 1851.

G. M. Thomas.

Demosthenis orationes Philippicae novem. In usum scholarum denuo edidit Fridericus Franke. Lipsiae, 1850. sumpt. Fr. Brandstetteri. VIII u. 295 S. gr. 8. — 1 Thlr. = 1 fl. 48 kr. C M.

Ausgewählte Reden des Demosthenes, erklärt von Anton Westermann. 2 Bdchn. Leipzig, 1850, 51. Weidmann. — I. Die Philippischen Reden (mit Ausnahme der siebenten).

1851 XXX u. 169 S. — 12 Ngr. = 44 kr. C.M. — II. Die Rede vom Kranze u. d. R. gegen Leptines. 1850. 218 S. — 15 Ngr. = 54 kr. C.M.

Im J. 1842 erschien die erste Ausgabe der Philippischen Reden von H. Franke. Der Beifall und der schnelle Absatz, den sie fand, veranlasste im verflossenen Jahre eine zweite Auflage, die dem Hrn. Verf. Gelegenheit gab, sowohl durch Benützung eines vollständigeren von Hrn. Voemel ihm mitgetheilten kritischen Apparates, namentlich der Varianten der besten Demosthenischen Handschrift, des Pariser Codex Σ, die Textkritik zu fördern, als auch die erklärenden Anmerkungen durch neue Zusätze zu bereichern. Wie er in der Einleitung der vorliegenden Ausgabe S. VII sich äussert, beabsichtigte er einen Commentar zu liefern, der zur Beseitigung aller der Schwierigkeiten ausreichte, welche sich den Schülern bei der Lectüre der Demosthenischen Reden darbieten könnten, so dass die Lehrer der Nothwendigkeit überhoben, ihre Schüler erst in das Wortverständniss einführen zu müssen, mit grösserer Musse sich der Entwickelung der rhetorischen Kunst des Demosthenes, so wie der Mittheilung der historischen Daten, um die sich die Reden drehen, zuwenden könnten. Tadel, zu viel gegeben zu haben, lässt er sich gern gefallen, wenn nur das, was er gegeben, nicht unbrauchbar ist; mehr scheute er jene, «jetzt beliebte Sparsamkeit,» *«quae — dum anxie cavet, ne quidquam adnotetur quod non ab ipsa necessitate quasi expressum extortumque esse videtur, persaepe committit, ut ne necessaria quidem adnotentur, adolescentulosque, quorum studiis consultum velle videtur, dubios saepe consiliique inopes esse patitur»* (S VII).

Wenn wir nun gegen Hrn. F.'s Ausgabe die am zweiten Platze aufgeführte von Hrn. Westermann halten, die einen Theil jener Sammlung bildet, welche sich eine wohlberechnete «Sparsamkeit» in den dem Texte beizufügenden Noten zur Bedingung setzte, und wenn demnach der Commentar des Hrn. F. umfassender als der des Hrn. W. erscheint, so darf uns diess doch noch zu keinem den Werth der letzteren Ausgabe schmälerndem Urtheile berechtigen. Hrn. W.'s Ausgabe hat vielmehr vor der ersteren im Hinblicke auf den Schulgebrauch einen unbestreitbaren Vorzug durch die trefflichen, den Redner und seine Zeit behandelnden Prolegomena und die den Reden selbst vorangeschickten Einleitungen, welche den Schüler in die Zeitverhältnisse einführen und mit den Absichten des Redners bekannt machen, so dass, falls der Commentar dem Wort- und Sachverständnisse nicht allzu kärglich nachhilft, eine erspriessliche Lectüre auch ohne Beihilfe des Lehrers ermöglicht ist, für diesen selbst aber bereits die unerlässlichen Voraussetzungen gegeben sind, auf denen fussend er durch weitere eigene Beiträge die Erklärung fördern kann *). Was den

*) Hr. F. gibt zwar im Anhange eine *Tabula chronologica*, doch aus einer solchen zersplitterten, nicht unter einen Gesichtspunct gebrachten Facten-Aufzählung wird der Schüler nie ein vollständiges

Commentar des Hrn. W. betrifft, so ist es allerdings natürlich, dass bei dem sparsam zugemessenen Raume manche Stelle, die wohl einer Erläuterung bedurft hätte, leer ausgegangen ist; im allgemeinen aber hat der Hr. Verf. mit Geschick und Tact das ausgewählt, was der Schüler zum Textverständnisse bedarf, wenn seiner eigenen geistigen Thätigkeit weder zu viel, noch zu wenig überlassen bleiben soll. Nicht selten aber, namentlich wo es sachliches betrifft, dessen Aufsuchung man nicht füglich dem Schüler selbst überlassen darf, ist Hrn. W.'s Commentar reicher, als der von Hrn. F., der, wofern er nicht ganz schweigt, doch die Sache meist zu kurz, mitunter auch nur mit einigen für Schüler unbrauchbaren Citaten abmacht. Verweisungen auf Schriften, die ausser dem Bereiche der Schule liegen, sind in Schulausgaben ohne Werth. Der philologische Fachgenosse kann es Hrn. F. Dank wissen, wenn dieser ihn auf Boeckh und C. F. Hermann, auf gelehrte Zeitschriften und Commentare der verschiedensten Gelehrten zu den mannigfaltigsten lateinischen und griechischen Schriftstellern verweist; dem Schüler aber ist ein solcher Titel- und Zahlenapparat nutzlos. Dieses Zahlencitiren hat Hr. F. jedoch nicht auf die zur Erklärung angezogenen Parallelstellen ausgedehnt, sondern hier eben so wie Hr. W., meist den Text der bezüglichen Stellen selbst gegeben, falls diese nicht den behandelten Reden angehörten.

Grammatische Bemerkungen geben beide Herausgeber nur selten, am wenigsten Hr. F., der dafür gewöhnlich zu gleicher Zeit auf Buttmann, Matthiae und Krüger verweist. Hr. W. citirt nur Krüger's treffliches und weitverbreitetes Buch, — an drei Stellen jedoch (mehr erinnern wir uns nicht in den Philipp. Reden gefunden zu haben) verweist auch er auf die dem Schulkreise fremde Matthiae'sche Grammatik, auf welche Stellen wir später zurückzukommen gedenken.

Was endlich den Text betrifft, so weichen beide Herausgeber zwar hier und da von einander ab, stimmen aber im allgemeinen darin überein, dass sie fast überall der Schreibung des Cod. Σ (von erster Hand) vor der Bekker'schen Vulgata den Vorzug geben. Hr. F. hat die Varianten des Σ in gesonderten kritischen Noten mit grosser Genauigkeit mitgetheilt; Hr. W. dagegen erwähnt nur gelegentlich die Leseart der Handschriften, und gibt einen vollständigen gesonderten kritischen Apparat nur zu der dritten Rede gegen Philipp (9), weil in dieser sich am schroffsten die Differenz zwischen dem Texte des Σ und dem der übrigen Codd. herausstellt. In Σ fehlen in dieser Rede nicht nur einzelne Worte, sondern Sätze und ganze Paragraphen (z. B. §§. 6 u. 7), und erst eine jüngere Hand hat das fehlende am Rande eingetragen. Beide Herausgeber nun sind auch hier consequent der Auctorität des Σ gefolgt — Hr. W. fast noch strenger als Hr. F. — und haben, was in dieser Handschrift fehlt, als

---

und lebendiges Bild der damaligen Zeitumstände sich verschaffen, und somit auch die volle Bedeutung der Demosthenischen Reden nicht erfassen können. —

unecht verworfen. Ob sie hieran gut gethan haben, müssen wir hier unentschieden lassen, weil wir sonst auf die noch offene und umfangreiche Frage über das Verhältniss der in Σ und den übrigen Mss. uns vorliegenden verschiedenen Textesrecensionen zu einander und zu dem muthmafslichen Urtexte eingehen müssten. Bemerken müssen wir aber, dass für die Kritik eines Redners wie Demosthenes nicht der Grundsatz an sich als der leitende gelten darf, dass der kürzeste Text immer auch der beste sei, sondern dass das Ebenmafs des Periodenbaues und der Wohlklang der Rede gleichfalls berücksichtigt werden müssen, und dass Weglassungen auf Grund einer immer doch nur relativ guten Handschrift erst dann vollkommen gerechtfertigt werden können, wenn keines der verschiedenen Interessen, nicht Sinn und Grammatik, noch Symmetrie und Euphonie verletzt werden. Diess hat denn auch kürzlich Hr. Benseler in der Recens. des ersten Heftes der Sauppe'schen Demosthenes-Ausgabe (Phil. I., Olynth. I., II., III., Gotha, 1845) in den Jahrb. f. Phil. und Päd. 1851, Hft. 1, S. 9 ff. gegen diesen geltend gemacht, und da die daselbst besprochenen Stellen von unseren beiden Herausgebern meist übereinstimmend mit Sauppe gegeben werden, so verweisen wir bezüglich jener ersten vier Reden auf Hrn. Benseler's Aufsatz, und begnügen uns, da diese Blätter keinen Raum für eigentliche Textkritik haben, einige Stellen der Rede *de Cherson.* (8) hier kurz zu berühren.

§. 2: *κἂν ἤδη δοκῇ κἂν [μικρὸν] ἐπισχοῦσι* missbilligen wir die Weglassung des *μικρόν*, was nicht nur der Gleichmäfsigkeit wegen mit *ἤδη*, sondern auch deshalb nothwendig ist, damit der vage Sinn des *ἐπισχοῦσι* bestimmter gefasst erscheine. — §. 7: *οὐ γάρ αἵρεσίς ἐστιν ἡμῖν τοῦ πράγματος, ἀλλ' ὑπολείπεται τὸ δικαιότατον [καὶ ἀναγκαιότατον] τῶν ἔργων* etc. Durch die Weglassung des *ἀναγκαιότατον* verliert die Rede nicht nur an Kraft und Nachdruck, sondern es fehlt auch die wesentlichste Bestimmung, auf die sich das vorausgehende *οὐ γάρ αἵρεσίς ἐστιν ἡμῖν* stützt. Es wäre auch seltsam, wenn der Redner, der zum Kriege anfeuern will, das *ἀμύνεσθαι τὸν πρότερον πολεμοῦντα* bloss für „höchst gerecht" und nicht zugleich auch für „höchst nothwendig" erklären wollte. — §. 21: *ἡμεῖς οὔτε χρήματα εἰσφέρειν βουλόμεθα, οὔτ' αὐτοὶ στρατεύεσθαι [τολμῶμεν], οὔτε τῶν κοινῶν ἀπέχεσθαι δυνάμεθα.* Hr. W. allein hat *τολμῶμεν* mit Σ weggelassen, während Hr. F., der Unfehlbarkeit dieser Handschrift weniger trauend, es beibehalten hat. Und in der That ist das Wort viel zu ungewöhnlich und Stellen wie 3, 30 (*στρατεύεσθαι τολμῶν*) sind viel zu vereinzelt, um Reminiscenzen eines Abschreibers wahrscheinlich zu finden; ausserdem aber ist die Gleichmäfsigkeit der drei Satzglieder und die in *βουλόμεθα — τολμῶμεν — δυνάμεθα* liegende affectvolle Steigerung viel zu absichtlich, ansprechend und zweckmäfsig, um darin nur die überflüssige Besserung eines Grammatikers und nicht vielmehr des Dem. eigene Schreibung erblicken zu sollen. — §. 23 lassen beide Herausgeber *Διοπείθει* vor *δώσετε* weg. Hr. W. bemerkt darüber: „Die Mss. ausser Σ fügen *Διοπείθει* aus §. 21

ein, Dem. spricht aber hier nicht mehr von dem einzelnen vorliegenden Falle, sondern vom Principe: daher oben εἰώθατε ἑκάστοτε τὸν παριόντα ἐρωτᾶν.» Die Beweiskraft dieser letzten Worte will uns wenig einleuchten. D. meint, wenn die Athener immer die Redner fragten, was zu thun sei, so wolle auch er einmal umgekehrt sie fragen, was er reden solle. Unter den gegenwärtig obwaltenden Umständen — und auch nur unter diesen, nicht aber überhaupt — wisse er nicht, was er sagen solle. «Denn wenn ihr weder steuern, noch Kriegsdienste thun, noch die Staatsgelder schonen, noch den bedungenen Sold (dem Diopeithes) geben, noch welche Hilfsquellen er selbst etwa sich verschafft hat, gutheissen wollet etc., dann weiss ich nicht, was ich sagen soll.» Vom Principe überhaupt ist somit keine Rede, und diess beweisen hinlänglich für sich schon die auf συντ. — δώσετε unmittelbar folgenden Worte μήτε ὅσ' ἂν αὐτὸς αὑτῷ πορίσηται ἐάσετε, womit doch fürwahr nicht ein Feldherr überhaupt, sondern Diopeithes allein gemeint ist. So lange also Hr. W. nicht diese Worte beseitiget, und so lange auch noch der folgende Satz (— ὥστε καὶ περὶ ὧν ἂν φασι μέλλειν αὐτὸν ποιεῖν κ. τ. λ.) wieder sich strict auf Diopeithes bezieht, so lange können wir Hrn. W. auch nicht zugeben, dass D. nicht von dem einzelnen vorliegenden Falle, sondern vom Principe überhaupt handle, und müssen demnach die Weglassung des Διοπείθει im Σ für ein grobes Versehen eines Abschreibers oder eines wenig umsichtigen alten Textrecensenten halten. — Im nächstfolgenden Satze haben wir es zwar nicht wieder mit einer Weglassung zu thun, wohl aber mit einer von Hrn. W. allein aus Σ aufgenommenen Leseart, die wir entschieden verwerfen müssen. Die Vulgata ist: εἰ γὰρ ἤδη τοσαύτην ἐξουσίαν τοῖς αἰτιᾶσθαι καὶ διαβάλλειν βουλομένοις δίδοτε, ὥστε καὶ περὶ ὧν ἂν φασι μέλλειν αὐτὸν ποιεῖν, καὶ περὶ τούτων προκατηγορούντων ἀκροᾶσθε, τί ἂν τις λέγοι; Hr. W. schreibt: οἱ γὰρ ἤδη — διδόντες, ὥστε — ἀκροᾶσθαι κ. τ. λ. (Σ: ἀκροᾶσθε), und meint, der Redner lasse absichtlich, um dem Ausdrucke eine affectvollere Haltung zu geben, den Gedanken nur halb ausgeführt. Allein wer sind denn die οἱ — διδόντες? Damit können doch unmöglich alle Athener gemeint sein! Aber nur von der Gesammtheit konnte jene ἐξουσία gegeben werden. Ferner, was wäre hinzuzudenken, um den nur halb ausgeführten Gedanken zu vollenden? Was man verschweigt, muss sich von selbst verstehen, — hier aber findet sich gar kein von selbst verständliches Supplement. Zu diesen negativen Gründen gegen die Leseart des Σ kommt als positiver für die Vulgata der, dass die Gleichartigkeit des Schlusses dieses und des vorausgehenden Satzes (οὐκ ἔχω τί λέγω, τί ἂν τις λέγοι), da beide Sätze Ausführungen desselben Gedankens sind, nämlich dass unter so bewandten Umständen der Redner nichts zu sagen wisse, auch auf eine analoge Construction der beiden Vordersätze schliessen lässt. Die Vulgata kann somit nur allein richtig sein, und zu diesem Resultate hätte Hrn. W. schon der Cod. Σ selbst führen sollen, weil dieser nicht ὥστε — ἀκροᾶσθε geben

könnte, wäre nicht erst durch einen Zufall das ursprüngliche εἰ — δίδοτε in οἱ — διδόντες corrumpirt worden.

Wir unterlassen es, noch weiter den auf Grund des Σ vorgenommenen Aenderungen nachzugehen, da das angeführte wohl genügt, um unsere Bedenken über die vollkommene Zuverlässigkeit jener Handschrift und die Richtigkeit einer nur vorzugsweise sie berücksichtigende Kritik gerechtfertigt erscheinen zu lassen, und wenden uns zu einigen anderweitigen Stellen, in denen wir den Herausgebern nicht beistimmen können. Zunächst einige Worte über die vielbestrittene Stelle I, 20: τί οὖν ἄν τις εἴποι, σὺ γράφεις ταῦτ' εἶναι στρατιωτικά; μὰ Δί' οὐκ ἔγωγε · ἐγὼ μὲν γὰρ ἡγοῦμαι στρατιώτας δεῖν κατασκευασθῆναι, καὶ ταῦτ' εἶναι στρατιωτικά, κ. τ. λ. Offenbar stehen die unterstrichenen Worte im Widerspruche zu der vorausgehenden Verneinung, und diesen Anstoss haben die Herausgeber auf verschiedene Weise zu heben gesucht. Einige haben ταῦτ' für unecht erklärt (wenn dieses auch in dem Texte bei Hrn. W. fehlt, so kann diess wohl nur ein Druckfehler sein, da es in dem Textcitat der Anmerkung aufgenommen ist), andere haben nach Dobree's Vorgange, und dazu gehört Hr. F., die ganze Stelle καὶ ταῦτ' εἶναι στρατιωτικά gestrichen; Hr. W. behält die handschriftliche Leseart, und sucht, ähnlich wie Sauppe, durch eine erklärende Umschreibung den Widerspruch zu lösen. «Demosthenes, meint Hr. W., verlangt das, was er schlechthin zu verlangen ablehne, allerdings bedingungsweise. Ich bin entfernt, sagt D., euch jene Gelder entziehen und ein für allemal für die Zwecke des Krieges reclamiren zu wollen, aber meine Meinung geht dahin, dass das Geld, welches ihr so ohne weiteres zu eurer eigenen Befriedigung verwendet, insofern auf den Krieg, den wir nun einmal jetzt auszufechten haben, zu verwenden sei, als ihr dafür eure Schuldigkeit thut und in's Feld rückt.» Hiergegen müssen wir nun das einwenden, was Hr. Benseler a. a. O. S. 12 gegen Sauppe's Erklärung «— *hanc pecuniam ita militarem esse volo etc.*» eingewendet hat, dass eine solche Auffassung nur dann gebilligt werden könnte, wenn bei den streitigen Worten ein Zusatz wäre, «welcher ausdrückte, dass diese Gelder nur dann militärische sein sollten.» Aber wir können auch Hrn. Benseler nicht beistimmen, wenn er die Meinung derer theilt, welche jene Worte gestrichen wissen wollen. Bei seiner Erklärung: «Kriegsgelder? Nein das sollen sie nicht werden, aber es sollen Soldaten ausgehoben werden, und ein und dasselbe Verhältniss stattfinden zwischen dem, dass jemand das nöthige empfängt, und dem, dass er das nöthige thut», fehlt eben das wesentlichste, nämlich die Antwort, wozu D. jene Gelder bestimme, wenn er sie weder der Theoriken- noch der Kriegscasse zugewiesen wissen will. In dieser Unterlassung der erwarteten Antwort aber ein «listiges Umgehen der Bestimmungen zu erblicken, dass niemand bei Strafe die Abschaffung der Theatergelder beantragen solle», möchten wir schon deshalb für unpassend halten, weil D. ja auch an anderen Stellen, wie 3, 10 ff., es wagt, rücksichtslos, ohne Furcht vor Strafe, diesen Punct zu berühren. — Mit der Weglassung von ταῦτ' ge-

winnt die Stelle auch nicht, da zu dem dann entstehenden matten Sinne: «und es muss Kriegsgelder geben», das folgende schwerlich in einen passenden Gedankenzusammenhang sich bringen lässt. ταῦτ' mit Mounteney adverbialisch für διὰ ταῦτα, *propterea*, aufzufassen, oder etwa eine Präposition wie εἰς, ἐπὶ einzuschieben, um Hrn. W.'s «insofern» auszudrücken, — diese Auskunftsmittel sind an sich bedenklich, und entfernen auch noch lange nicht allen Anstoss. — Was nun unsere Meinung betrifft, so stimmen wir zwar denen nicht bei, welche die streitige Stelle durch ein Versehen aus dem unmittelbar vorausgehenden Satze σὺ γράφεις ταῦτ' εἶναι στρατιωτικά entstanden glauben, wir meinen aber, dass dieser Satz doch in sofern von Einfluss auf den unserigen gewesen ist, als der Gleichklang den Abschreiber verleitete, στρατιωτικά statt στρατιωτῶν zu setzen. Wenn wir demnach schreiben: ἐγὼ μὲν γὰρ ἡγοῦμαι στρατιώτας δεῖν κατασκευασθῆναι, καὶ ταῦτ' εἶναι στρατιωτῶν, καὶ μίαν σύνταξιν εἶναι κ. τ. λ., dann scheint uns jeder Anstoss beseitigt. Der Sinn ist alsdann: «Kriegsgelder sollen diess sein? Nein, durchaus nicht; aber es sollen Soldaten ausgehoben werden, und Soldaten sollen diese Gelder gehören, und ein und dasselbe Verhältniss soll stattfinden zwischen dem, dass jemand das nöthige empfängt, und dem, dass er das nöthige thut u. s. w.» Vgl. §. 19; εἰ μὲν οὖν ταῦτα τοῖς στρατευομένοις ἀποδώσετε, und III, 34. —

Wir erwähnten oben, dass Hr. W. an drei Stellen sich auf Matthiae's Grammatik berufe, während er sonst nur Krüger citire. Es sind diess die Stellen II, 18, 19 und 20. Ueber die erste, wo es sich um die Wiederholung der Particel μέν handelt, gibt Krüger allerdings keine Auskunft, aber die Verweisung auf Matthiae §. 622, 5 nützt nicht nur deshalb nichts, weil der Schüler dieses Buch nicht besitzt, sondern auch, weil Matthiae a. a. O. nur das Factum referirt, nicht aber begründet. Es heisst nämlich daselbst: «Wenn ein mit dem Pron. relat. oder Conjunct. anfangender Satz vorangeht, und ein anderer mit dem demonst. folgt, so steht oft in beiden μέν.» Eine solche Erklärung ist so gut wie keine, und Hr. W. hätte darum besser gethan, seinen jüngeren Lesern lieber selbst jenen Gebrauch aufzuklären. (Er hätte dafür, um Platz zu gewinnen, manches lange Citat weglassen können, wie §. 6 das aus Photius, worin nichts gesagt ist, was er nicht schon in der Einleitung S. 2 f. umständlich auseinandergesetzt hätte.) Mit dem doppelten μέν verhält es sich einfach so, wenn zwei durch μέν und δὲ verbundene Sätze ihrerseits wieder in einen Vordersatz und Nachsatz zerfallen, dann tritt statt des δὲ, welches der Nachsatz des ersten Theiles verlangen würde, ein zweites μέν ein, und dieses dient dann nicht mehr zur eigentlichen Verknüpfung oder Entgegensetzung, sondern erhält vielmehr wieder seine ursprüngliche Bedeutung, die von μήν. — An der zweiten Stelle §. 19, wo zu λοιποὺς δὴ — εἶναι — τοιούτους ἀνθρώπους, οἵους μεθυσθέντας ὀρχεῖσθαι, Matth. §. 538 citirt wird, verräth dieses Citat eine ganz unrichtige Auffassung der Construction. Es ist daselbst nämlich davon die Rede, dass

der Accus. c. Inf. in der *Oratio obliq.* auch nach Partikeln folge, die einen Vordersatz anfangen, und ebenso nach Relativen. Hier aber haben wir es durchaus nicht mit einem Accus. c. Inf. zu thun, da der Inf. ὀρχεῖσθαι auch ohne die *Orat. obliq.* auf οἵους würde gefolgt sein; cf. Matth. 533, 3; Krüg. 55. 3, 5. Der Accus. οἵους μεθυσθέντας aber ist einfach durch Assimilation zu erklären, worüber Matth. §. 473, Anm. 2; Krüg. §. 51. 10, 6. In der zuerst angeführten Stelle Krüger's: «Eigenthümlich haben auch οἷος und ὅσος selbst mit ihren Demonstrativen verbunden (und assimilirt) den Infin. bei sich», sind beide in unserem Satze in Betracht kommende sprachliche Eigenthümlichkeiten berührt. Dass aber auch Matthiae in dieser Weise unsere Stelle auffasste, und nicht an einen Accus. c. Inf. dachte, wie man nach Hrn. W.'s Citat wohl glauben könnte, zeigt deutlich §. 473, Anm. 2, wo er über die Assimilation von οἷος sprechend, unsere Stelle selbst als Beleg aufführt! — Mit Hrn. Franke sind wir aber auch nicht einverstanden, der zu dieser Stelle uns auf seine Note zu VII, 33 verweist, wo nichts steht als: *infinitivus est orationis obliquae*, und einige Beispiele, die unserem Falle nicht im mindesten gleichen.

Was endlich das dritte Citat Matthiae's bei Hrn. W. betrifft, zu §. 20, bezüglich des impersonellen Gebrauches von δείξειν, «die Sache wird zeigen», so genügte dafür wohl auch Krüg. §. 61. 5, 7. —

III, 3 muss bei Hrn. W. die Erklärung befremden: «περὶ αὐτῶν auf das Collective ὅ τι zurück zu beziehen.» Betrachtet man die einfache Gliederung des Satzes: «— οὐχ ὅ τι χρὴ περὶ τῶν παρόντων συμβουλεῦσαι χαλεπώτατον ἡγοῦμαι, ἀλλ' ἐκεῖν' ἀπορῶ, τίνα χρὴ τρόπον — περὶ αὐτῶν εἰπεῖν,» so bedarf es keines weiteren Beweises, um unter περὶ αὐτῶν wieder τὰ παρόντα zu verstehen. Nicht was er über die gegenwärtigen Umstände, sondern wie er über sie sprechen solle, ist dem Redner zweifelhaft. — §. 4 ist Hr. F. im Irrthume, wenn er in μικρὰ τῶν γεγενημένων πρῶτον ὑμᾶς ὑπομνῆσαι den Genit. von ὑπομν. abhängig glaubt, und μικρὰ als Adverb. betrachtet. Der Redner will seine Zuhörer nicht ein wenig an das geschehene erinnern, sondern von dem geschehenen nur einiges wenige ihnen wieder vorführen. μικρὰ ist somit nicht Adverb., sondern Object zu ὑπομνῆσαι, dessen Construction mit einem doppelten Accus., der Person und Sache, Hr. W. durch seine Citate belegt. —

IV, 7 belegt Hr. W. συνελόντι δ' ἁπλῶς durch eine Stelle des Anaxilas bei Athenaeus. Warum verwies er dafür nicht lieber auf Krüger 48. 5, 2? — IV, 26 können wir beiden Herausgebern bezüglich der Auffassung des Imperf. οὐκ ἐχειροτονεῖτε nicht beistimmen. Hr. F. sagt: «*nonne creabatis (sc. nuper s. hoc quoque anno) decem praetores etc.*;» Hr. W.: «das Imperf. mit Beziehung auf den ganzen Zeitraum, das laufende Jahr mit inbegriffen, in welchem die Athener angeblich mit Philippos Krieg führten.» Dass das Imperf. die Bedeutung von *nuper* habe, hat

Hr. F. uns nicht bewiesen, und wir wollen es darum auch nicht widerlegen; Hrn. W.'s Erklärung kann aber eben so wenig gefallen, da, mögen die Führer auch für das ganze Jahr gewählt werden, das Wählen selbst doch immer (grammatisch) eine momentane Handlung bleibt, und somit dem Imperf. widerstrebt. Der Grund dieses Tempus dürfte deshalb vielmehr der sein, dass ἐχειροτονεῖτε sich nicht sowohl auf die in dem betreffenden Kriegsjahre vorgenommenen militärischen Wahlen bezieht, als vielmehr überhaupt auf den gesetzmäfsigen Brauch der Athener, jährlich zehn Taxiarchen, eben so viel Strategen u. s. w. zu wählen. Der Redner fingirt, es frage jemand die Athener, ob sie denn Frieden haben? «O nein, wir führen mit Philipp Krieg.» «Wähltet ihr denn aber nicht immer aus eurer Mitte zehn Taxiarchen u. s. w. Was thun denn diese (jetzt)?» Dass diese Auffassung die richtige ist, geht indirect schon aus dem folgenden πλὴν ἑνὸς ἀνδρὸς ὃν ἂν ἐκπέμψητε hervor, wo ὃν ἐξεπέμψατε gesetzt sein müsste, hätte der Redner nur die Verhältnisse jenes Jahres im Auge gehabt, und nicht vielmehr einen den Athenern schon zur Gewohnheit gewordenen Missbrauch.

VI, 6 wird Hr. W. ohne Grund dem Σ untreu, indem er πρόσθεσθε statt προσθήσεσθε schreibt. Das Fut. im Wechsel mit ἵνα aufgefasst, als die sich von selbst ergeben werdende Consequenz ist jedenfalls passender als der harte Imperativ. Wir wollen ein Anakoluth, wie es Hr. W. statuirt, nicht an sich für unstatthaft erklären, aber wir verwahren uns dagegen, als ob Hrn. W.'s Beispiele dafür Belege wären. In diesen löst nämlich durchgängig der Imperativ Infinitive ab, die von δεῖν abhängig sind, und ein solcher Wechsel kann bei der Verwandtschaft des Imperativs mit δεῖν vermittelst der Bedeutung sollen wohl nicht eben befremden.

Genug mit diesen Controversen. Was wir an beiden Ausgaben ausstellen zu müssen glaubten, galt der Sache, nicht den Büchern überhaupt, die wir vielmehr im Interesse der Lectüre des Demosthenes auf unseren Schulen nochmals bestens willkommen heissen. Den Lehrern empfehlen wir zu eigenem Gebrauche Herrn Franke's Ausgabe, weil nur für sie die vielfachen, oben erwähnten Verweisungen auf die Forschungen neuerer Gelehrten, sowie auch die kritischen Noten praktischen Nutzen haben können; den Schülern rathen wir aus den am Eingange angeführten Gründen Herrn Westermann's Bearbeitung in die Hand zu geben, und dazu müsste auch schon die äussere Rücksicht auf die bei weitem grössere Billigkeit dieser Ausgabe bestimmen.

Ehe wir schliessen, bedarf es vielleicht noch einer Entschuldigung, dass wir bei dieser Besprechung das 2. Bändchen von Hrn. Westermann, die Reden vom Kranze und gegen Leptines enthaltend, ganz unberücksichtigt gelassen haben. Grund dafür war uns die geringere Zweckmäfsigkeit jener Reden für den Schulgebrauch, indem die erstere theils durch ihren Umfang, theils auch durch die in ihrer Vollendung begründete grössere Schwierigkeit sich weniger dafür eignet, die andere aber vielfach ein zu

specielles Eingehen in das Gebiet der athenischen Antiquitäten verlangt, und wohl auch zu wenig allgemein bildenden Stoff enthält, um nicht erst in zweiter Reihe der auf Schulen zu lesenden Demosthenischen Reden zu kommen.

Gratz, im Juli 1851.

Emanuel Hoffmann.

Sofokleova Antigona, v metrickém překladu od Dr. Františka Šohaje. V Praze, 1851. Tiskem R. Jeřábkové. gr. 8. 64 pgg. — 24 kr. C.M.

Zum ersten Male sehen wir im vorliegenden Werke eine griechische Tragödie in's Böhmische übertragen. Die Wahl des Herrn Uebersetzers wird wohl von allen Seiten als eine wohl getroffene anerkannt werden.

Die Lösung der schwierigen Aufgabe, die sich Hr. Š. gestellt, ist demselben in ungewöhnlichem Mafse gelungen. Einer im Entfalten begriffenen Literatur ist mit solchen Arbeiten, die die ewigen Borne des reinen Geschmackes und des gediegenen Kunstsinnes, wie sie uns vorzüglich im griechischen Alterthume vorliegen, auch dem der hellenischen Sprache nicht kundigen, gebildeten Leserkreise eröffnen, ganz besonders gedient. Haben sich doch alle neueren Literaturen in mehr oder minder augenfälliger Weise am antiken herangebildet, aus ihm den Sinn für die Kunstform, für Classicität des Ausdruckes geschöpft. Ganz vorzüglich dürfte die böhmische Sprache geeignet sein, aus classischen Vorbildern reichen Gewinn zu ziehen, da sie mehrfach, besonders aber durch die in ihr neben dem Wortaccente fortlebende prosodische Scheidung der Kürze und Länge der Silben, geeignet ist, altclassische Formen wiederzugeben.

Im allgemeinen ist der Sinn des Originales in der vorliegenden Uebersetzung treu und richtig wiedergegeben. Indess finden sich einzelne Ausnahmen. Fast durchgängig, doch nicht immer, folgt der Hr. Uebers. der Boeckh'schen Auffassung, dessen Text und metrische Anordnung er auch seiner Uebersetzung zu Grunde gelegt hat. Meist schliesst sich die Uebersetzung ganz genau, wörtlich an das Original an und der Hr. Uebers. hat nicht verfehlt, die trefflichen Eigenschaften seiner Muttersprache im engen und doch zwanglosen Anschmiegen an die griechische Construction im besten Lichte zu zeigen. Dennoch, wie wir weiter unten im einzelnen sehen werden, hätte er hier und da sich dem Originale noch näher anschliessen dürfen. Die Sprache, deren sich der Hr. Uebers. bedient, ist, soweit ich sie als Nichtslawe beurtheilen kann, gediegen, sein Ausdruck klar, fliessend und verständlich, sein Versbau meist streng und rein. Bedenkt man die ungewöhnlichen Schwierigkeiten solcher Uebertragung, von der nur derjenige einen Begriff hat, der sich selbst in derartigen Arbeiten versucht hat und den Umstand, dass dem Hrn. Uebers. keine Vorarbeit zu Gebote stand, so wird man der vorliegenden Leistung gewiss volle Anerkennung ihres Werthes nicht versagen können.

Für den Dialog hat der Hr Uebers. die Form accentuirender Verse (sechsfüssiger akatalektischer Iamben) gewählt, die lyrischen Stellen sind in quantitirende, dem Originale genau entsprechende Verse übertragen. Es ist eine Eigenheit der böhmischen Sprache, antiken (quantitirenden) und modernen (accentuirenden) Versbaues zugleich fähig zu sein, indess scheint es uns, — ob mit Recht müssen wir freilich dem sichereren Tacte Eingeborner zu entscheiden überlassen — dass dem höheren Stile in der Poesie das quantitirende, strenger gesetzmäſsige Maſs besser ansteht. Freilich hat sich die Kunstform des accentuirenden Verses in neuerer Zeit an strengere Gesetze gebunden als die ältere Literatur und die Volkspoesie, dennoch aber möchten wir, da die böhmische Sprache die Fähigkeit dazu besitzt, ein altclassisches Stück in die antike Form lieber vollständig gegossen sehen, als jene beiden Gegensätze von antik und modern, an einem und demselben Kunstwerke in schneidendem Gegensatze hervortreten. Es scheint uns dadurch die Einheit in der Form gestört, wiewohl wir nicht in Abrede stellen, dass der leichte Redefluss des Dialoges leichter in accentuirenden Versen wiedergegeben werden kann. Indess hat in der Tragödie das Erhabene des Ausdruckes das entschiedene Uebergewicht; man vergleiche nur einen Dialog des Sophokles oder gar des Aeschylus mit der Prosa eines Plato, und halte zugleich an diese den aristophanischen Dialog, und man wird auf den ersten Blick auf der einen Seite die tiefe Kluft zwischen Tragödie und Prosa sehen und auf der anderen die mit unnachahmlichem Geschicke in der Form des komischen Trimeters gegossene feine attische Umgangssprache wiedererkennen. Dem griechischen Vorgange analog würden wir also für den Dialog der Tragödie die der Prosa ferner stehende antike metrische Form empfehlen, der Uebersetzer komischer Stücke mag sich immerhin des mehr im Alltagsschritte einhergehenden accentuirenden Verses bedienen *). Von der grösseren Schwierigkeit des antiken Trimeters mit seinen feinen und strengen Gesetzen darf einem so gewandten Uebersetzer, wie Hrn. Š., gegenüber nicht die Rede sein. Wahrscheinlich wird der Hr. Uebers. für die auf dem Umschlage der Uebersetzung der Antigone als zunächst erscheinend angezeigten Stücke (Oedipus König und Oedipus auf Kolonos), die auch von uns empfohlene Form bereits gewählt haben. Hr. Š. beabsichtigt nämlich den ganzen Sophokles in's böhmische zu übertragen.

Beigegeben ist der Uebersetzung ein Anhang über die Theile der Tragödie und die Eintheilung der Antigone insbesondere, nebst den Chormetris (nach Boeckh), und ein zweiter, für den minder im classischen Alterthume bewanderten Theil der Leser bestimmter, die Erklärung der vorkommenden Eigennamen enthaltend.

---

*) Da der Accentiambus dem Geiste der böhmische Sprache zuwider ist, so könnte man den aristophanischen Dialog, ohne sich zu sehr vom antiken zu entfernen, unbedenklich in trochäische Tetrameter übertragen. Wie häufig dieser Vers im komischen Dialoge angewandt wird, ist bekannt genug, es soll ja ganze Stücke in dieser Versart gegeben haben.

Die Kritik des einzelnen möge sich auf die ersten Seiten beschränken, sie ist nur dazu bestimmt, die oben ausgesprochene Beschränkung unseres beifälligen Urtheils zu begründen.

V. 4 ἄτης ἄτερ — i mimo vinu vši: «auch ausser aller Schuld,» was doch wohl nur heissen kann: «auch ohne alles Verschulden,» diess ist aber unrichtig, weder dem Begriffe von ἄτη, noch dem Zusammenhange der Stelle angemessen, die ein besonderes Erwähnen jener fürchterlichen ἄτη fordert, die beim Namen des Oedipus jedem zunächst in's Gedächtniss kommen muss. Boeckh hat dagegen mit Recht übersetzt: des unheilvollen Gräuls nicht zu gedenken.

V. 25. τοῖς ἔνερθεν ἔντιμον νεκροῖς: by dole u zesnulých se ctí přijat byl schränkt die ihm bei den Abgeschiedenen zu Theil werdende Ehre auf einen ehrenvollen Empfang ein.

V. 39. ὦ ταλαῖφρον: o bláhová, o Närrchen?!

V. 40. λύους' ἂν ἢ 'φάπτουσα, radou nebo skutkem (mit Rath oder That); Boeckh richtig: lösend oder bindend.

V. 41. εἰ ξυμπονήσεις καὶ ξυνεργάσει, zdali jednať můžeš se mnou, přispěť mi; můžeš ist hier in die Stelle hineingetragen, das blosse Futurum war zu gebrauchen. Zu loben ist die nachahmungswerthe Schreibweise des apokopirten Infinitivs im Böhmischen mit ť wie die Analogie es verlangt, der grössere reiner sprechende Theil des Volkes es ausspricht, und wodurch vom Supinum der Unterschied gehörig bezeichnet wird.

V. 42. jaký mit falschem Accente: ᴗ —, freilich ein schwer zu übersetzender Vers, da ich wenigstens für κινδύνευμα kein entsprechendes Substantiv kenne.

V. 45. ty nechtěla durch den Nachdruck auf ty vielleicht zu entschuldigen, indessen soll, der strengen Regel nach, nur die Präposition den Accent des nächsten Wortes auf sich ziehen, d. h. als ein Wort mit dem folgenden bildend, betrachtet werden. — Der Begriff «Bruder», der Hauptbegriff des Gedankens, durfte nicht in náš abgeschwächt werden.

V. 60 ff. wird jeder Leser, der das Original nicht gegenwärtig hat, construiren: že ženštiny jsme jen, jimž nelze v boj se s muži pouštěti a poslechnouť, was einen verkehrten Sinn gibt; das nach pouštěti gesetzte Komma kann die mehr als undeutliche Fügung nicht verbessern.

V. 75 bringt všechněm, das im Griechischen nicht steht, einen ganz unstatthaften Gedanken in die Stelle.

V. 79. βίᾳ πολιτῶν: proti obce zakonům, «gegen die Gesetze der Gemeinde.» Das Gemeindegesetz nimmt sich doch gar zu prosaisch hier aus.

V. 82 könnte treuer übersetzt sein; odvážlivá steht nicht im Original, dagegen ist οἴμοι ταλαίνης ausgelassen.

V. 99. τοῖς φίλοις δ' ὀρθῶς φίλη: přede svým drahým drahou zůstaneš ganz unrichtig verstanden, hier kann nur von der Liebe Antigones zum Bruder die Rede sein; des Uebersetzers: doch wirst du deinen Theuren

theuer blieben, bietet einen der Stelle völlig fremden Sinn. Boeckh hat natürlich das richtige, warum nahm es der Hr. Uebersetzer nicht an?

V. 103. dnē zlatého oko, V. 111. sē vznášel. Besser wäre es, wenn man die Consonanten am Anfange des folgenden Wortes nie Position machen liesse, wie ja auch der Hr. Verf. meist kurzen Vocal in solchem Falle kurz lässt, es entstehen sonst eine Unmasse Ancipites, die der metrischen Bestimmtheit der Sprache den grössten Eintrag thun, denn unzählige Worte beginnen im Böhmischen mit mehreren Consonanten und sehr viele lauten auf kurzen Vocal aus. Ist ja doch auch im Latein diese Art von Position nicht gestattet (selbst vor drei Consonanten bleibt die auslautende Kürze kurz: *praemia scribae*. Hor.).

In den Anapästen hat der Hr. Uebersetzer nicht darauf geachtet, dass diess strengere Systeme sind und die Verse *ἐν συναφείᾳ* stehen, das ganze System also in prosodischer Hinsicht als ein Vers gilt, die *Syllaba anceps* am Ende der Verse also nicht stattfinden kann: V. 109. jsa vedēn obapolnou; 153. a mysl̄ jeho; 155 vyzvāl oznámiv u. s. w. sind demnach metrische Verstösse. — Auslautendes l und r nach Consonanten behandelt der Hr. Uebersetzer durchweg als sylbebildende Vocale, zwar nicht der üblichen Gewohnheit, die diess auf inlautendes l und r zwischen zwei Consonanten beschränkt, aber der Entstehung dieser Laute und der Sprache gemäfs.

V. 122. takť záhřmēl aber diess a ist *positione* lang.

V. 124 u. 136 sehen wir zu unserem Befremden den römischen Mars auftreten!

In den Anapästen sind etwas wenig Daktylen angebracht und, was wichtiger ist, die Hauptcäsur viel zu oft vernachlässigt, so z. B. V. 126, 128, 154.

V. 145. Dike, Versehen für Nika oder Nike.

V. 161. a vyzvať sem, neb dobrě vím že jste, fehlt ein ganzer Fuss.

V. 162. *κράτη* ist mit slávu nicht treffend gegeben.

V. 176. *ἐκ φόβου του γλῶσσαν ἐγκλείσας ἔχει*, jazyk z bázně před kým zavirá; da před kým zum Verbum gehören muss, den Regeln der Sprache nach, und nicht zu bázně, so entsteht ein der Stelle des Urtextes fremder Sinn.

V. 177. *κάκιστος εἶναι νῦν τε καὶ πάλαι δοκεῖ* übersetzt Hr. Š. unbegreiflicherweise mit: j u ž, zdá se, špatným b y l a tím i z ů s t a n e. Gerne jedoch sehen wir die würdigere Form již statt již (oder statt des dialektischen už; der Dialekt liebt das Abwerfen des anlautenden j, z. B. eště für ještě).

V. 194. Polyníkes, V. 110. Polyníka, beide Male Nominativ. Der Hr. Uebersetzer hätte einer Endung treu bleiben sollen.

V. 204. bezbožníci *κακοί*; V. 193. zbožným, *ἀρίστοις*; ferner constant: V. 213. nebožtíku *τοῦ νεκροῦ*; V. 241. nebožtíka *τὸν νεκρόν* ist doch zu theologisch!

V. 221. přēmnōhé hat unrichtige Betonung.

V. 227. ist das σχολῇ ταχύς durch sotva rychle lange nicht genügend wiedergegeben u. s. w.

V. 240. a pak se rychle kliď, «pack dich schnell», ist doch gar zu grob u. s. w.

V. 329. velmōcného, hier sollte aber eine Kürze stehen; ebenso nejvy̅šši in V. 335. Ebendas. wäre zem besser gross geschrieben: Zem, da sie ja ausdrücklich als Göttin genannt wird.

V. 337. kōlotavými, hier aber war eine lange Sylbe am Anfange des Verses erforderlich.

Doch ich breche die Einzelkritik ab, dem Hrn. Uebersetzer eine genaue Durchsicht seines Werkes überlassend, die hier und da wünschenswerth erscheint; um so mehr, da eine solche Leistung, wie die vorliegende, es verdient, so sorgfältig als möglich durchgearbeitet zu werden.

Prag, im August 1851.

A. Schleicher.

Götzinger, M. W., deutsche Sprachlehre für Schulen. Siebente verbesserte Auflage. Aarau u. Frankfurt a. M. Sauerländer. 1850. XVII und 494 S. 8. — $^2/_3$ Thlr. = 1 fl. 20 kr. C.M.

Ostfeller, Franz, Leitfaden zum Studium der deutschen Sprache für Mittelschulen nach vorzüglichen Quellen. Gratz, Kienreich. 1851. XVI u. 292 S. 8. — 2 fl. C.M.

Unter den zahlreichen Lehrbüchern der deutschen Sprache gehören die von Dr. Götzinger in Schaffhausen zu den am meisten verbreiteten, wie ganz augenscheinlich die siebente Auflage der vorliegenden Sprachlehre beweist. Die praktische Anlage des Buches hat dazu das meiste beigetragen, denn es bietet für eine jede Regel sogleich Beispiele, entwickelt die Lehrsätze zum Theile an denselben, nimmt also die Selbstthätigkeit des Schülers fortwährend in Anspruch und gibt sodann dem Lehrer eine Stoffsammlung für stilistische Aufgaben. Hrn. Götzinger's deutsche Sprachlehre zerfällt in sechs Bücher: Lautlehre, Wortlehre, Satzlehre, Stillehre oder Redelehre, Verslehre, Rechtschreibungslehre. Aus der Stellung, welche der Orthographie in dieser Reihe angewiesen ist, so wie aus anderem ergibt sich eine bedeutende Hinneigung des Hrn. Verf.'s zu der neuen Schule, wie sich die Becker'sche nennt. Uebrigens sucht Hr. G. zum Theile auf dem Grunde der vorhistorischen Grammatiken eine gewisse Selbständigkeit zu bewahren und wird dabei von seinem praktischen Tacte und dem richtigen Gefühle unterstützt, dass wir bei Wurst'schen Sprachdenklehren zuletzt das deutsche sprechen und denken verlernen müssen.

«Die drei ersten Bücher wollen das Bild der Sprache geben nach den drei Richtungen derselben: aussprechen, nennen, mittheilen.» Aus der Lautverwandtschaft des Klanges und der Sinnverwandtschaft der Bedeutung werden die ersten Aufgaben gegeben, wie es später in der Satz-

lehre mit der Satzverwandtschaft des Baues geschieht. In der Einleitung und der Lautlehre (§§. 23, 28) tritt uns sodann eine Berücksichtigung der Volksmundarten entgegen, welche den Lehrern in den deutschen Ländern Oesterreichs sehr zur Nachahmung zu empfehlen ist. Als verfehlt will ich im §. 5 bezeichnen, dass Oberschlesien zu dem obersächsischen Sprachgebiete gerechnet wird, da es, mit geringen Ausnahmen, nicht einmal zum deutschen, sondern zum polnischen gehört. In der deutsch schlesischen Mundart treten neben Verwandtschaft mit dem meissnischen noch ganz andere Elemente heraus (Näheres darüber theile ich mit in einem Aufsatze in der Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung von Aufrecht und Kuhn, Berlin, 1851). Mangelhaft ist sodann die Erklärung der Lautverschiebung (§. 6), ferner ist in dem Abschnitte über die Bildung der Laute die Becker'sche Einwirkung wohl ersichtlich, aber nicht zu der gehörigen Stärke gediehen. Die Erklärung der Selbstlaute als Absätze der Stimmen ist fehlerhaft, der Vocal *a* ist aus seiner wichtigen Stellung verdrängt, und die Entstehung der Diphthonge höchst mechanisch erklärt. Hr. G. hätte hier unbedingt Becker's Ansichten sich anschliessen sollen. Bei der Scheidung der Diphthonge *ei* und *au* in je zwei Classen (§. 23) wäre eine Berücksichtigung der alten Schule an der Stelle gewesen; Hrn. G.'s *ai* entspricht mittelhochdeutsch *ei*, seinem *ei* mittelhochd. *î*, seinem *au* mittelhochd. *û*, seinem *ao* mittelhochd. *ou*. Ohne uns bei anderem länger zu verweilen, wollen wir einiges von Hrn. G.'s Mittheilungen über das Zeitwort besprechen Was die allgemeinen Merkmale des Verbums angeht (§§. 71. 72), so sind dieselben von ihm entschieden schwach und mangelhaft angegeben. Er sagt nämlich, das Verbum erscheine entweder als wirkliche Behauptung, als Verbum im eigentlichen Sinne, oder ohne die Form der Behauptung als liegendes Verbum. Darauf gründet er nun seine Unterscheidung von Spruch- und Nennformen. Becker hat in diesem Theile ein weit besseres Vorbild geliefert. Auch die Eintheilung Hrn. G.'s «eigentliche und zusammengesetzte Conjugation» ist nicht zu billigen, eben so wenig dass er die schwachen Verba den starken voranstellt. Auch bei der Declination verfährt er so (§. 129). Die Erklärung der schwachen Conjugation ist von Becker weit besser gegeben, der überhaupt mehr als alle seine näheren und ferneren Schüler die guten Früchte der historischen Sprachforschung benutzte. In der Aufstellung der Ablautreihen stimmt zwar Hr. G. mehr zu Becker, allein nicht zu seinem Gewinne, da B. hier Missgriffe gethan hat. Wie man so verschiedene Formen, als hier geschieht, unter eine Classe bringen und vor den Einwürfen denkender Schüler vertheidigen mag, ist mir unerklärlich. Nebenbei mag nur bemerkt werden, dass Hr. G. den Conj. praes (den er Optativ nennt) von sterben «st*ä*rbe» bildet; dass seine Deutung des Verbums *radebrechen* von einem Substantiv *radebreche* (Schubkarren) falsch ist, da radebrechen mit dem Rade brechen heisst, und das Wort für Schubkarren, das Hrn. G. im Sinne liegt, Radber, Rad, wergen heisst und aus Radbare verstümmelt ist. Die Angabe, die Präterita von gehen, stehen, fangen seien von einem ganz

anderen Verbum als das Präsens und der Infinitiv gebildet, ist nicht minder zu verwerfen.

Bei dem Hauptworte treten uns ungefähr dieselben Mängel, wie bei dem Zeitworte entgegen: im allgemeinen mehrfach mangelhafte Deutungen und Charakteristiken, worin Hr. G. gegen die neue Schule sündigt; im besonderen verschiedene Vergehen gegen die Etymologie, also Verbrechen gegen die alte Schule. Ueber das folgende in der Wortlehre will ich hinweggehen und nur bemerken, dass der Hr. Verf. die Wortbildung (§. 49 ff.) von der Zusammensetzung (§. 239 ff.) trennt, also zu scheiden wagt, was zusammen gehört.

In dem dritten Buche, der Satzlehre (§§. 259 — 408), hätte Hr. G. bei seinem praktischen und nüchternen Sinne ein sehr verdienstliches Werk thun können, wenn er Becker's Lehre in verständiger Weise dem Schulbedürfnisse zurecht gelegt hätte. Allein gerade hier erscheint sein Bestreben nach Selbständigkeit am meisten und doch können seine Gaben nicht befriedigen. Ich verweise als Belege auf die §§. 259 — 261, wo der Satz im allgemeinen besprochen wird, auf die Erklärung der ungeraden Rede (§. 294), auf die Behandlung des nackten Satzes (§§. 304. 305) und namentlich auf die Casuslehre (§. 307 ff.). Hier, wo Becker der Grammatik wahrhaft förderlich war und die Lehre von der Bedeutung am schönsten und eingreifendsten sich darstellen lässt, ist Hr. G. dürr und mangelhaft. Die Beispiele, so brauchbar und nützlich sie an sich sind, können diese Fehler nicht vergüten.

Die Stillehre erklärt Hr. G. als Anleitung zur Wohlredenheit, und zwar seien drei Forderungen an die Rede zu stellen: sie sei leicht überschaulich, sie sei eindringlich und wirksam, sie sei wohlklingend. Hiernach theilt sich die Stillehre in drei Hauptstücke, unter welche die verschiedenen stilistischen Regeln gebracht werden. Wir können hier die Vergleichung mit Becker's Lehrbuch des deutschen Stil's bei Seite lassen, da dasselbe schon der Zeit seines Erscheinens nach zu Hrn. G. in keiner Weise in Beziehung steht. Ich will alles andere hier unerörtert lassen und nur erwähnen, dass der Hr. Verf. in seinen Beispielen für die Stilistik negativ verfährt. Um den Schüler zum vollen Bewusstsein des rechten und schönen in der Sprache zu bringen, gibt er Belege, wie falsch und unzweckmäfsig oft geschrieben wird, und verlangt, dass diese Sprach- und Stilfehler von dem Schüler verbessert werden. Die Beispiele sind zum Theile namhaften Schriftstellern entlehnt, das meiste aber steuerten die Zeitungen, Zeit- und Flugschriften bei, über deren barbarisches Deutsch Hr. G. mit allem Rechte sich beklagt. Er sagt, und wir stimmen ihm völlig bei: „Hier muss schon die Schule entgegentreten und den Zöglingen das gangbare schlechte zur Kritik vorlegen.“ Ref. will hierbei den Wunsch aussprechen, dass diess Verfahren in den deutschen Schulen Oesterreichs recht viel Nachahmung finde. Und zwar muss diess so geschehen, dass man die dichte Barbarei bekämpft, welche in den österreichischen Zeitungen, Flugblättern, Bekanntmachungen u. s. w., kurz fast überall auftritt, wo etwas

geschrieben wird. Der ganz undeutsche jammervolle Kanzleistil des 17. und 18. Jahrhunderts hat sich hier so festgesetzt und mit allerlei seltsamen Wortverbindungen und Kunstausdrücken so mächtig umgeben, dass der Deutsche, welcher wirklich deutsch spricht und schreibt, vor solchen Schriftstücken als vor undurchdringlichen Gräben steht; die Schule allein kann bessern und helfen, und es ist Pflicht eines jeden deutschen Lehrers in Oesterreich, diesen Barbarismen mit aller Macht entgegenzuarbeiten.

Noch eine andere pädagogische Ansicht Hrn. G.'s ist hier kurz zu berühren. Er will in den Aufgaben nicht allein Stoff für die grammatischen Uebungen, sondern auch für Aufsätze geben, und meint, dass mit den deutschen Arbeiten viel Unfug getrieben werde, denn man fordere in ihnen eine unnatürliche Geistesthätigkeit der Schüler. Zunächst hat Hr. G. jüngere Schüler dabei im Sinne, er glaubt aber, dass auch bei den älteren und den ältesten solche Aufgaben fortgesetzt werden müssen, da bei ihnen selbst „das Dichtungsvermögen" noch gering entwickelt sei, und sie nur an der Gestaltung eines gegebenen rohen Stoffes die Sprache bewältigen lernten. Für die jüngeren Schüler ist Hrn. G.'s Ansicht wohl ohne weiteres zu billigen, allein für die älteren ist sie wenigstens zu beschränken, wenn nicht zu verwerfen. Faulere und minder begabte werden durch solches Verfahren nur in dem Ruhenlassen des Geistes bestärkt, strebsame und ausgestattete aber gewinnen dabei nur Widerwillen gegen die deutschen Uebungen. Ich spreche aus eigener Erfahrung, da ich mich noch frisch erinnere, wie sehr uns derartige Götzinger'sche Stoffbewältigungen in Prima in Verzweiflung brachten. Schwächere und stärkere fühlten darin gleich.

Das fünfte Buch des Hrn. Verf.'s enthält die Verslehre. Wir finden die gewöhnlichen Mittheilungen über antike und romanische Versmafse; über eigentlich deutsche Rhythmik und Metrik gibt auch Hr. G. nichts. Leider lässt er sich hier zu Aufgaben verleiten. Zwar gibt er zu den vorgeschriebenen Mafsen den Gedankeninhalt und verlangt also nicht die Erzeugung poetischer Stimmung und dichterischen Geistes, allein auch so bleiben diese Aufgaben eine Verhöhnung der Poesie, da man dieselbe nach Elle und Form schaffen zu können meint. Ist Hr. G. in der That nicht über Gottsched herausgekommen und will er sich den Bodmer'schen Spott verdienen, mit Schere und Kleister die Verse machen zu lehren? Mögen alte Gottschedianer auf einigen sächsischen Schulen solchen Missbrauch mit der Muse treiben, und zu Pietsch, Schwabe, Schönaich und Stoppe als Göttern beten, wir müssen uns feierlich dagegen erklären. Hat Hr. G. vorher gegen Barbarei des Stil's geeifert, so müssen wir ihm hier eine noch ärgere Barbarei vorwerfen.

Das sechste Buch behandelt die Rechtschreibungslehre, die hundertste der deutschen Achillesfersen. Ich will hier weiter nichts bemerken, als dass Hrn. G.'s Vorschriften nicht die schlechtesten sind, obschon die alte Schule mancherlei dagegen bemerken könnte. In mir stellt sich die Ueberzeugung immer fester, dass auch hier mit dem Flicken nichts geholfen ist, sondern dass man einmal vom Grund aus reformiren muss. Die alte

Schule wird aber dabei die neue führen müssen, sonst fallen wir aus einem Unsinn in den andern. Auch in der Rechtschreibungslehre gibt Hr. G. Beispiele zum verbessern. Bekanntlich gibt es längst verschiedene Lehrbücher der Orthographie, welche auf diesem negativen Wege vorgehen und sehr zu empfehlen sind. Ich habe ihre Wirkungen in mehreren Landschulen beobachtet und kann dieselben nur rühmen.

Wenn ich am Schlusse dieser Besprechung der deutschen Sprachlehre von Hrn. Götzinger auch nicht das Urtheil von Hrn. Prof. K. Rosenkranz in Königsberg unterschreibe, in dessen «Die Pädagogik als System,» wo es heisst: Götzinger's Sprachlehre sei ein Muster einer deutschen Sprachlehre, so stelle ich sie doch zu den besseren, und wünsche aufrichtig, dass der Hr. Verf. ihre Mängel selbst beseitige.

Wenden wir uns nun von dem Schweizer Grammatiker zu einem steirischen. Es ist Hr. Fr. Ostfeller, «Professor der deutschen Sprache, Stilistik und Literatur an der st. st. Oberrealschule und am technischen Vorbereitungscursus, dann des kaufmännischen Geschäfts- und Correspondenz-Stiles an der commerciellen Abtheilung der st. st. Lehranstalten in Gratz.» Hr. O. will durch sein Buch «einestheils seinen Schülern, anderntheils Männern, die sich über das vergessene oder versäumte aus der Grammatik ihrer Muttersprache durch Selbststudium belehren wollen, einen Leitfaden darbieten, der sie mit dem Neuesten und Wichtigsten vertraut machen dürfte, was uns unsere berühmtesten Sprachforscher diesfalls als Hauptgrundsätze aufgestellt haben, und was überhaupt jeder gebildete Deutsche wissen soll.» Insbesondere war es ihm darum zu thun, Hrn. Dr. K. F. Becker's «Sprachforschergeist in die vaterländischen Schulen einzuführen.» Zur Erleichterung für diejenigen, welche die lateinische Sprache nicht erlernt haben, hat er die lateinischen «Termin*a*» möglichst vermieden, und «sich erlaubt, in manchen Fällen, wo ihn seine individuelle Ueberzeugung anders leitete, von der Ansicht und dem Systeme Becker's abzuweichen, und einem anderen Muster oder seinem eigenen Dafürhalten zu folgen.» Herling, Schmitthenner, Friedr. Koch, Josua Eiselein, Radlof, J. M. Hurtel haben ihm dabei treffliche Dienste geleistet, und er stellt nun seine Arbeit einer «unparthei'schen Feder» anheim.

Meine Feder glaubt, wenn auch nicht unparthei'sch, so doch unparteiisch zu sein. Obschon ich das Glück habe, mit Hrn. Prof. Ostfeller an einem Orte zu athmen, kenne ich ihn doch nicht persönlich, habe weder mit seiner Stellung noch mit seinem Werke Concurrenz, und wenn es auch wäre, so würde es mich nicht in meinem Urtheile bestimmen. Wie also Tacitus in seinem Berichte über August und Tiber, so kann ich in meinem Berichte über Hrn. Ostfeller sagen, ich schrieb *sine ira et studio. Quorum caufsas procul habeo.*

Hr. Prof. Ostfeller hat durch seine wiederholte Erklärung, er folge Becker's Sprachforschergeiste, der Kritik ihr strategisches Verfahren selbst angewiesen. Ich habe demnach seine Lehrsätze sorgfältig mit denen

Becker's verglichen, wobei ich desselben ausführliche deutsche Grammatik (zweite Ausgabe, Frankf. 1842. 43. 2 Bde.) benutzte, die als Becker's eigener Commentar seiner Schulgrammatik auch Hr. O. jedenfalls gebraucht hat. Zwar wollte es mich oft bedünken, dass Hr. O. den Meister entweder nicht ganz oder gar nicht verstanden habe, allein ich traf gewiss stets auf Stellen, wo derselbe mit Absicht von Becker abwich. Solches will mir z. B. gleich von §. 4 scheinen, welcher also lautet: «die Bestandtheile der Sprache sind die Wörter, welche aus einer oder mehreren Silben bestehen. Letztere werden wieder aus Buchstaben, d. i. einfachen Lauten, die dem Auge in angenommenen Linienzügen sichtbar gemacht werden, zusammengesetzt.» Becker (§. 28) legte dagegen Gewicht darauf, dass jedes Wort eine ungetheilte organische Einheit in einem Gegensatze verbundener Elemente sei, und erklärte sich entschieden gegen jede mechanische Zusammensetzung, die wir freilich bei Hrn. O. sehr oft treffen. Wie dem auch sei, die Deutung Hrn. O.'s zeigt eine ganz eigenthümliche Erfassung der Sprache. In der Anmerkung zu §. 4 verräth der Hr. Verf., was für germanistische Studien er gemacht habe. Er handelt nämlich von den Runen und bemerkt unter anderem, dass das Wort von dem altnordischen *runa* herkomme, da im Altnordischen bisher nur die Form *rûn* bekannt war (*rûna* z. B. in *rûna*stafr ist Genit. Plur.). Hr. O. würde der Wissenschaft einen Dienst leisten, wenn er die Quelle seines neuen Fundes mittheilte. Bei dem Paragraph über die Entstehung der Laute (§. 6) däuchte mich einmal die Becker'sche Ausführung (§. 29) genügender, und bei den Diphthongen (§. 7) sah ich allerdings Becker's Ansicht zu Grunde liegen, allein gerade das wesentliche schien mir weggelassen. In einer ganz besonders tiefen Einsicht mag begründet sein, dass Hr. O. *ch* einen zusammengesetzten Mitlaut nennt und auch *th* für einen solchen ausgibt. Wir Anhänger der alten Schule meinten bisher, dass *ch* einfache Kehlaspirata sei, und dass *th* nur für ein unhistorisches und unorganisches Zeichen gehalten werden könne. Indessen ist nicht zu läugnen, dass *ch* und *th* aus je zwei Buchstaben zusammengesetzt sind, und Hr. O. mag also recht haben. Bei Besprechung der Sylben, die früher *spellen* hiessen, lernen wir, dass die Vorsylben *ant, emp* (!) und *ent* von einander verschieden sind. Den Ton (*accént*) theilt Hr. O. mit Becker in den Redeton und in den grammatischen. Der «Redeton,» definirt er §. 14, «ist der Ton, welchen der Redende als Hauptton auf jenes Wort oder, im Falle des Gegensatzes, auf jene Silbe legt, die er insbesondere hervorheben will. Der grammatische ist derjenige, der in einem Worte mit Nachdruck auf eine Silbe gelegt wird.» Wer bewunderte nicht diese scharfe Unterscheidung und gestände nicht, dass Becker in den §§. 20. 280 weit hinter seinem Herrn Schüler zurückbleibt? Gleiches gilt von der Erklärung des Wortes. Die Wörter sind nach Hrn. O. (§. 15) hörbare Laute (Zeichen), welche eine Empfindung oder Vorstellung benennen oder zur Verbindung der Benennungen dieser Empfindungen oder Vorstellungen dienen. Die Gattungen der Wörter und die Arten, in welche

die Gattungen «untergetheilt» werden, sind dabei kennen zu lernen. «Gattungen sind 1) die Empfindungswörter; 2) die Vorstellungswörter, zu denen die Gegenstandswörter (Substantiva) und die Merkmalswörter (Verba, Adjectiva, Pronomina, Numeralia, Adverbia) gehören; 3) die Zusammenhangswörter. Arten und Unterarten sind: 1) die Empfindungswörter; 2) die Hauptwörter (Concreta, abstracta, Eigennamen, Stoffnamen, Gemeinenamen, Sammelnamen); 3) die selbständigen Fürwörter; 4) die Zeitworte; 5) die Beiwörter; 6) die beiwörtlichen Fürwörter; 7) die Zahlwörter; 8) die Nebenwörter; 9) die Vorwörter; 10) die Bindewörter.» Ich gestehe, dass mich diese Eintheilungen und die damit verbundenen Erklärungen (§. 23 bis 37) in die heiterste Ueberraschung versetzten, und dass ich Hrn. O. um solche Eigenthümlichkeiten schier beneidete. Becker hat hierbei nicht zum Vorbilde gedient, eben so wenig eine andere «vorzügliche Quelle.» — In dem darauf folgenden zweiten Abschnitte des ersten Theiles wird die Wortbildung behandelt. Hr. O. spricht zuerst von den Arten der Wörter, dann von den Vorgängen bei der Bildung derselben und der einzelnen Wörter, dann von der Umbildung fremder Worte zu deutschen, und von fehlerhaften Bildungen. Auf die Wortbildung folgt die Zusammensetzung. — Der dritte Abschnitt enthält die Beugung der Wörter. Hr. O. bespricht nacheinander Hauptwörter, Beiwörter, Fürwörter, Zahlwörter und Zeitworte, indem er sich von Becker emancipirt, der bekanntlich, wie die alte Schule, das Zeitwort aus gewissen inneren Gründen voranstellt und dasselbe wegen des Begriffes der Thätigkeit in ihm den Begriffswörtern des Seins gegenübersetzt. Ich kann mich nicht enthalten §. 132 wörtlich anzuführen, da er mehr als meine Besprechung die grammatische Bildung des Hrn. Verf.'s beweist. «Die Beugung geschieht entweder an der Wurzel allein, wie z. B. in Mütter von Mutter, Väter von Vater, oder durch Anhängung gewisser Ausgänge, wie z. B. Menschen von Mensch, Bilder von Bild, reicher von reich; — oder wohl auch durch Abwerfung einzelner Silben, wie z. B. fand von finden, lag von liegen. In allen diesen Fällen wird nicht selten auch der Umlaut oder Ablaut angewendet.» Wie Schuppen fiel es mir von den Augen, als ich diese Erklärungen der Declination und die in ihnen versteckten von dem Ablaute las, und was ich früher von Grimm, Bopp, Holtzmann, Th. Jakobi und wie die alten indogermanischen Sprachforscher heissen, gelernt hatte, sank in den alten Tartarus zurück in seines Nichts durchbohrendem Gefühle. Nicht minder neues bot mir §. 156: «Es gibt eine innere und eine äussere Beugung der Hauptwörter. Die innere geschieht durch Umlaut in der Mehrzahl, z. B. das Haus die Häuser, der Vater die Väter. Die äussere Beugung der Hauptwörter ist dreifach, nämlich die starke, welche mehrere Formen hat, die schwache, welche sich nur in der Form *en* oder *n* darstellt, und die gemischte, die darin besteht, dass das Hauptwort in der Einzahl die starke und in der Mehrzahl die schwache Beugung annimmt.» Bei dem Zeitworte wird uns eine nicht minder glückliche Eintheilung der

Abwandelungsarten (§. 248) geboten, indem Hr. O. die starke, schwache und gemischte Abwandelungsart unterscheidet. Unter die letztere stellt er die Verba, welche die alte Schule rückumlautende schwache Verba nennt. Rückumlaut und Ablaut ist also Hrn. Prof. O. gleichbedeutend. Bei der Eintheilung der starken Zeitworte folgt er im allgemeinen der Spur der neuen Schule, allein er weiss damit Selbständigkeit zu vereinen, und hat eine schöne Viertheilung dieser Conjugation vollzogen. Ein besonderes Verdienst erwarb sich der Herr Grammatiker in seinem Verzeichnisse der Zeitwörter der starken und gemischten Beugung (SS. 103 — 108). Die Rubriken sind: *a*) Unbestimmte Art (z. B. backen, bedürfen). *b*) Anzeigende Art der Gegenwart (ich backe, du bäckst oder backst; ich bedarf, du bedarfst etc.). *c*) Bedingungsart der Gegenwart (ich b*ücke*, ich be*dürfte*). *d*) Mitvergangene Zeit (ich b*uck*, ich be*durfte*). *e*) Gebiet. Art (back[e]. Von bedürfen ist nach Hrn. O. diese Form nicht vorhanden). *f*) Mittelwort der Vergangenheit (gebacken, bedurft). Mir war dabei erstens anziehend, dass Hr. O. eine neue Beraubung des deutschen Volkseigenthumes beschliesst, da er nur eine Bedingungsart anerkennt, und zweitens, dass er das, was wir aus vermeintlich guten Gründen bisher Conjunctiv. praeteriti nannten, für die Bedingungsart der Gegenwart erklärt. Was haben wir für unsere Sprache und Literatur zu hoffen, wenn diese Lehren allgemein werden.

Der zweite Theil, die Syntax, folgt. Erster Abschnitt: Arten der Sätze und ihre Beziehungsweise auf einander. Zweiter Abschnitt: Von dem einfachen Satze. Erstes Hauptstück: Bestandtheile des einfachen Satzes. *a*) Subject. *b*) Prädicat. *c*) Bestimmungen. *d*) Ergänzungen. *e*) Nebenwörtliche Erweiterungen. Zweites Hauptstück; Elliptische Sätze. Drittes Hauptstück: Vorwörter. Das Wörtchen bis. Dritter Abschnitt: Von der Verbindung der Sätze untereinander. Erstes Hauptstück: Beiordnende Satzverbindung. Zweites Hauptstück: Unterordnende Satzverbindung. Drittes Hauptstück: Mehrfach verbundene Sätze und Perioden. Vierter Abschnitt: Von der Stellung der Wörter und Sätze. Erstes Hauptstück: Wortfolge: ordentliche, ausserordentliche Wortfolge. Zweites Hauptstück: Satzfolge: ordentliche, ausserordentliche Satzfolge. — Hr. O. ist in der Syntax Becker's Systeme ziemlich treu gefolgt, und wenn er auch nicht den Geist fesselte, was bei der Flüssigkeit alles geistigen nicht leicht sein soll, so hat er doch das äussere unwesentliche wiederzugeben gesucht. Als etwas ausgezeichnetes muss noch erwähnt werden, dass Hr. O. hier, wie in den früheren Theilen, seine Lehrsätze mit Beispielen aus unseren Classikern belegt und namentlich Schiller's Werke sehr fleissig benutzt hat. Mag es auch die gewohnliche Form sein, wie z. B. die Beugung des Artikels, Hr. O. belegt sie mit Stellen aus Schiller, und lehrt damit, wie man die Grammatik poetisch macht.

Bei der Bedeutung, welche Becker (Vorrede zum zweiten Bande der ausführl. Grammatik, VII — XII) auf Orthographie und Interpunction legt,

hat natürlich auch Hr. O. dieselben mit besonderer Sorgfalt behandelt. Einige etymologische Entdeckungen und schöne Kunstterm*ina* erfreuen hierbei eine unparthei'sche Feder. Aus den letzteren will ich nur das Wort „das Trennel" für das Trennungszeichen anmerken.

Gratz, im Juni 1851.

K. Weinhold.

Theoretisch-praktische Anleitung zum Disponiren. Eine Vorschule für logisch-richtiges Denken, für geordnete schriftliche Darstellung und für den freien mündlichen Vortrag. Zum Gebrauche für die oberen Classen höherer Lehranstalten und zur Selbstbelehrung von A. A. Heinze, Oberlehrer an der höheren Bürgerschule zu Görlitz, Predigtamts-Candidat und Mitglied der oberl. Gesellschaft der Wissenschaften. Görlitz, Heyn'sche Buchhandlung. 1850. XII, 120 u. 180 S. 8. — 1 Thlr. = 2 fl. C.M.

Anleitung zum schriftlichen Aufsatze (und mündlichen Vortrage), wovon die Anweisung zum Anordnen der Gedanken einen Theil ausmacht, ist im weitesten Sinne der gesammte Unterricht, und vorzugsweise der Sprachunterricht. Der Schüler gewinnt durch den Unterricht allmählich einen immer grösseren Vorrath an Gedanken und lernt dieselben durch Uebung unter Führung des Lehrers anordnen und darstellen. Der hierbei einzuschlagende Weg lässt sich im besondern eben so wenig vorschreiben, wie der Uebungsstoff: beide ergeben sich aus dem Bedürfnisse der Schule nach ihren fortschreitenden Leistungen in allen Unterrichtszweigen, und dieses Bedürfniss dictirt dem Lehrer das Verfahren.

Der gesammte Unterricht gibt mit dem Stoffe zugleich die Form; denn die Mittheilung geschieht durch die Sprache. Alles was der Schüler, sei es mündlich oder schriftlich, empfängt und wiedergibt, muss, und zwar vom ersten Anfange an, in entsprechender Form erscheinen, und der Lehrer wird beim Unterrichte nicht nur selbst seine Gedanken in geordnetem Zusammenhange und richtiger Form ausdrücken, sondern Richtigkeit in jeder Beziehung auch von den Schülern fordern und ihnen keine Ungenauigkeit hingehen lassen. Angemessenheit für die Unterrichtsstufe, fortschreiten von kürzeren zu grösseren, von einzelnen zu verbundenen Sätzen und weiter zu zusammenhangendem Vortrage versteht sich von selbst.

Der Sprachunterricht ist theils theoretisch, theils praktisch. Die theoretische (stets mit der praktischen zu verbindende) Seite erstreckt sich zunächst auf Grammatik und Stilistik, letztere als eigentliche Theorie überflüssig bei gründlicher Kenntniss der ersteren, insbesondere der Satzlehre.

Unter den praktischen Uebungen bietet das Lesen, abgesehen von allem was dabei wichtig und zu berücksichtigen ist, Gelegenheit zu einer wirklichen Vorschule der Gedankenordnung durch das anfangs mündliche, dann schriftliche Excerpiren. Es gehört mit zu der Behandlung des Lesestoffes, einzelne Stücke dem Inhalte nach auswendig wiedergeben zu lassen, dann um die Hauptpuncte des ganzen zu fragen, und darauf die Darlegung des Inhaltes in möglichster Kürze zu verlangen. Hierdurch ist aber die Aufgabe noch nicht erschöpft, auch wird der letzten Forderung nicht immer zur Befriedigung entsprochen werden, wenn nicht vom ersten

Unterrichte angefangen die Vorbereitung dazu eingeleitet wurde. Der Schüler muss angeleitet und unablässig geübt werden, aus dem Satze den Gedanken zu finden, rein und ohne Zuthat nicht streng zur Vollständigkeit desselben gehöriger Begriffe, in der kürzesten Form ausgedrückt; dann aus jedem (allmählich bis zum grössten Umfange) zusammengesetzten Satze den Hauptgedanken herauszuheben und in einem einfachen Satze auszusprechen; ferner aus mehreren zusammenhangenden Denksätzen die einzelnen darin liegenden Gedanken in derselben Weise darzustellen. Ist er auf solche Art dahin gelangt, dass er von einem Lesestücke oder einer Stelle das Gerippe aufzuzeigen vermag, dann wird er unter den einzelnen Gedanken die wichtigeren von den minder wichtigen unterscheiden, die letzteren fallen lassen und nur die Hauptgedanken behalten, endlich diese alle, oder den ganzen Inhalt des Stückes unter einem einzigen Gedanken zusammenfassen lernen. In manchen Stücken zwar ist der das ganze umfassende Gedanke so von selbst klar, dass ihn die Schüler schon nach dem ersten Lesen ohne vieles Besinnen anzugeben wissen, in vielen aber ist er es nicht, und mit Sicherheit wird er jedenfalls durch diese Zurückführung gefunden. Es wird dadurch ferner der wichtige Vortheil gewonnen, dass die Schüler sich gewöhnen, streng bei dem Gedanken des Satzes, und streng bei dem Inhalte des Stückes zu bleiben und aus dem gelesenen nichts abzuleiten, was nicht darin liegt; zugleich auch bei eigenen Aufsätzen das Thema festhalten lernen.

Die Zurückführung eines Stückes auf die einfachsten Sätze in der von dem Zusammenhange des ganzen bedingten Form gibt den sogenannten imitirenden Auszug. Wie dieser, können nach vorausgegangenen mündlichen Versuchen zu schriftlichen Uebungen auch dienen: der fragmentarische, weiterhin der schwierigere referirende, der auch Beurtheilung des gelesenen nicht ausschliesst und als Einleitung dazu mit Vorsicht benutzt werden kann, endlich der tabellarische, der mit der strengen Disposition zusammenfällt.

Für die Uebungen in der (reproducirenden sowohl als producirenden) Gedankendarstellung gilt derselbe Grundsatz: stufenmäfsig fortgeleitete Gewöhnung an strenge Festhaltung des Gedankens, mit Ausschluss aller nicht in demselben liegenden Begriffe bei Bildung einfacher, dann zusammengesetzter Sätze; an strenge Festhaltung des Hauptgedankens bei Bildung mehrerer zusammenhangenden Sätze, und endlich das Thema bei Ausarbeitung von Aufsätzen. Da diese Uebungen das Gegentheil von den Auszügen sind, so geht auch hieraus die Wichtigkeit der letzteren hervor. Uebrigens ist ohne Auszug (der jedoch nicht immer ein schriftlicher sein muss) auch keine gelungene Reproduction möglich; und in diesem Versäumnisse allein liegt der Grund, wenn statt der freien Reproduction eine verstümmelte Abschrift des Musterstückes geliefert wird.

Da bei allen diesen Uebungen nicht blindlings zu Werke gegangen, sondern mit fortschreitendem Unterrichte gezeigt wird, wie die Begriffe je nach Beschaffenheit entweder zertheilt oder eingetheilt werden müssen: so werden die Schüler schon in den unteren Classen, wo das angedeutete bis zu einer gewissen Grenze statt findet, allmählich zur Anordnung der Gedanken mit Bewusstsein der Gründe geführt.

In den oberen Classen werden die Forderungen der Strenge und Vollständigkeit immer mehr gesteigert. Denn Stoff bietet der gesammte Unterricht, die Verarbeitung leitet der Lehrer, der die Theorie zwar nach ihrem ganzen Umfange kennen muss, aber den Schülern davon nur nach Bedarf mitzutheilen hat. Ein Lehrbuch für diesen Gegenstand ist daher

kein Bedürfniss, und gehört auch zu den Unmöglichkeiten, wenn es mehr geben wollte, als die allgemeinsten Andeutungen. Hierdurch werden jedoch Hilfsbücher nicht ausgeschlossen.

Die vorliegende «Anleitung» ist nach der bescheidenen Erklärung des Hrn. Verf.'s nur eine versuchte Anbahnung eines streng logischen Disponirens, über deren Bewährung oder Verwerfung die Kritik entscheiden werde; hervorgegangen aus einem jahrelang erprobten Schulverfahren und aus der Ueberzeugung von der Ungenauigkeit der vorhandenen Anleitungen und Beispielsammlungen, gegenüber dem dringenden Bedürfnisse einer solchen Anweisung für Schule und Leben. Sie ist daher «nicht bloss für den Lehrer, sondern vorherrschend für Schüler und nicht minder für das weitere Publicum» bestimmt.

Die Thatsache, dass in den über diesen Gegenstand vorhandenen Schriften oberflächliche Begriffsauffassung häufig bloss äusserliche Gruppirungen für logische Dispositionen gibt und in Wirklichkeit zu unrichtigem Denken anleitet, lässt ein strenges Verfahren und eine Anweisung dazu, wie solche der Hr. Verf. beabsichtigte, gewiss sehr wünschenswerth erscheinen. Kann diese auch nur dazu dienen, demjenigen, der Gedanken hat und dieselben anzuordnen weiss, die Gesetze der Anordnung zum deutlichen Bewusstsein zu bringen und ihn vor verfehlter Anordnung zu sichern; so ist doch dieses ohne Zweifel ein grosser Gewinn. Hierbei tritt nur das Bedenken hervor, ob ein solches Buch für Lehrer und Schüler und Publicum zugleich geeignet sein könne. Für Lehrer und Schüler mag ein und dasselbe Buch in sofern genügen, als es die Schüler nur unter Leitung des Lehrers gebrauchen, da es dann freilich Lehrbuch oder Leitfaden beim Unterrichte wird; von dem Publicum aber werden es nur diejenigen benutzen können, welche die dazu nöthige Vorbildung besitzen.

Das Buch des Hrn. Verf.'s zerfällt in zwei Abtheilungen, eine theoretische und eine praktische. Die theoretische Abtheilung entwickelt nach vorausgeschickter Einleitung (A) über den Begriff und die Nothwendigkeit des Disponirens die Theorie (B) als Meditation und Disposition, und schliesst mit Bemerkungen (C) über die Anwendung der Theorie auf die schriftliche und mündliche Mittheilung.

Bevor ich näher auf den Inhalt eingehe, muss ich zweier auffallenden Erscheinungen in der Form gedenken: der breiten Darstellung und der durchaus dichotomischen Anordnung. Dass beide auffallen würden, dessen war der Hr. Verf sich bewusst. Die Breite entschuldigt er dadurch, dass er hauptsächlich an Schüler und Publicum zu denken hatte; aber Breite ersetzt Inhalt und Vorkenntnisse nicht. Wer z. B. nichts vom Distinguiren versteht, wird nicht klüger, wenn er im §. 7 liest: «Die Distinction, die Sonderung oder Unterscheidung des brauchbaren und unbrauchbaren Stoffes hat das nicht zur Sache gehörige Material auszuscheiden und zu beseitigen. Denn bei der Meditation über den Stoff fällt uns allerhand ein — aber nicht lauter brauchbares; vielmehr geht es hier — bei dem Aufsuchen des geistigen Metalls, wie in Bergwerken: man hat wohl bisweilen einen guten Treffer — man findet wohl bisweilen reines, gediegenes Erz — einzelne Goldkörner; gewöhnlich aber doch nur vermischt mit Schlacken und Erde. Beim Sammeln des Stoffes geht es, wie beim Fischen, man zieht Fische, Schnecken, Frösche etc. mit dem Netze heraus und hat demnach zuerst eine Generalsonderung vorzunehmen, d. i. zu distinguiren. Bisweilen thut man wohl einen glücklichen, guten Zug, einen sogenannten Petruszug u. s. w.» Diese absichtliche Breite, die nach Umständen wohl beim mündlichen Vortrage zu entschuldigen sein mag, führte den Hrn. Verf. dahin, dass er fast durchaus zwei, drei und mehr

Worte brauchte, wo eines genug war; nicht selten auf halbe Seiten ausdehnte, was sich in einem kurzen Satze geben liess; bereits gesagtes mit gleicher Weitläufigkeit wiederholte; seltsame, in's possirliche fallende Vergleichungen herbeizog, und zuweilen Dinge mit grossem Wortaufwande zu beweisen suchte, die niemand bezweifelt.

Die dichotomische Anordnung ist Consequenz der S. 80 ausgesprochenen Behauptung, dass die logische Begriffstheilung nothwendig immer zweigliederig sei. Daher enthält ausser der Haupteintheilung in *A*, *B*, *C*, wovon aber $A + C = 1$ und $B = 1$ ist, jeder Abschnitt nur zwei Capitel, jedes Capitel zwei Paragraphe, jeder Paragraph zwei Nummern u. s. w. Hierin liegt gewiss nicht nur der Grund der zu schwachen Markirung der einzelnen Abschnitte für's Auge, wovon der Hr. Verf. am Schlusse der Vorrede erwähnt, sondern überhaupt ein Hinderniss der Deutlichkeit und Vollständigkeit. Manches wichtige muss aus diesem Anlasse in Anmerkungen verlegt, manches zusammengedrängt oder übergangen werden, während im fortlaufenden Texte zuweilen von selbst verstandenes breit auseinandergelegt oder schon vorgekommenes wiederholt wird. So ist die mit solcher Beharrlichkeit angestrebte systemmäfsige Anordnung zum Theile nur äusserlich erreicht und zugleich auf der anderen Seite wieder durch die Anmerkungen zerstört.

A. Was in den zwei Capiteln der Einleitung über den Begriff des Disponirens und die wirkliche Disposition, dann über die «Wichtigkeit, Nothwendigkeit und Unentbehrlichkeit» des Disponirens auf beinahe zehn Seiten ausgedehnt ist, liesse sich im wesentlichen auf etwa zwei Seiten zusammenziehen, bedarf übrigens nur der mündlichen Mittheilung, um gemerkt zu werden. Wenn der Hr. Verf. S. 9 sagt: «In den Schulen hat man zur Weckung und Hebung der formellen Bildung allgemein und lebenskräftig bis jetzt nur die Mathematik in den Lehrplan aufgenommen», so wollte er wohl dadurch ausdrücken, dass man nicht in allen Schulen ein eigenthümliches Sprachstudium kannte. Demgemäfs war denn auch das Buch nicht für «höhere Lehranstalten» überhaupt zu bestimmen.

B. Die Theorie des Disponirens theilt er in zwei Hauptabschnitte: Meditation und Disposition. Die Meditation hat es zu thun mit der I. Definition und II. Invention.

I. «Die Definition oder Erklärung des Thema's, die Bestimmung und Feststellung des Sinnes der Aufgabe, d. h. des in derselben vorkommenden Hauptbegriffes ist 1) bei einfachen Themen, wenn diese an sich bestimmt verständlich sind, *a*) nothwendig, und soll *b*) nicht unrichtig sein. Anmerkungen über die wesentlichen Merkmale, zu weite und zu enge Definition, Sach- und Worterklärung; — 2) bei zusammengesetzten Begriffen ist *a*) zu unterscheiden, ob einer oder einzelne oder alle zuvörderst einer Erläuterung mittelst förmlicher Definition bedürfen; *b*) sind sämmtliche Hauptbegriffe in einen Gesammtbegriff zusammen zu fassen. Anmerkung: unmögliche Themen».

II. «Die Invention, d. i. das Aufsuchen, Auffinden und Sammeln — das Beschaffen und Herbeischaffen des zur Aufstellung des Dispositionsplanes und zur späteren Bearbeitung des Thema's erforderlichen Gedankenmateriales, hat das Bereich des Thema's im Besonderen und Einzelnen allseitig zu beleuchten, zu besichtigen, auszukundschaften, durchzumustern, zu erforschen — zu recognosciren. Sie schliesst das Distinguiren und Classificiren ein.»

1. «Die Distinction hat *a*) das unbrauchbare Material auszuscheiden und zu beseitigen; *b*) factisch wird dieses Abwerfen erst möglich: wenn

der distinguirende Verstand andauernd und prüfend in die Gedankenmasse eindringt, wenn er, gleich hell leuchtenden Blitzen, aufhellend durch das Gedankengewirre hindurchzuckt und die sich durchkreuzenden Gedanken mehr und mehr scheidet — wie der Weltenrichter dereinst die auf Erden durcheinander laufende und lebende Menschenmasse und Menge als gute und schlechte, als brauchbare und unbrauchbare Subjecte, als für den Himmel taugliche und untaugliche scheiden wird zu seiner Rechten und zu seiner Linken! Anmerkung: doppelte Quelle der Invention: eigene Geistesproduction, Literatur.» — Diese dürftige Anmerkung gehört offenbar vor die Distinction; wenn sie dort der Dichotomie widerstrebte, so hier gewiss nicht minder. Auch die Theilung der Distinction in *a*) und *b*) entbehrt (wie die der Definition) des inneren Grundes, selbst wenn sie so gegeben würde: das Material *a*) soll, *b*) wird gesondert werden. Die Frage ist: wie wird der Stoff *a*) erlangt, *b*) geordnet; unter *b*) fällt dann vorläufig das Distinguiren und das Classificiren, von welchem letzteren die Partition und die Division die vollkommenere und genauere Ausführung ist.

2. *a*) «Das durch die Distinction im Wesentlichen gereinigte, geläuterte und gleichsam in einen Haufen zusammengetragene Gedankenmateriale muss, nach obiger Generalsonderung, speciell noch behufs der Aufstellung des Dispositionsplanes in so weit gruppirt oder classificirt werden u. s. w. Die von anderen ««Geschöpfen und Dingen»» im allgemeinen abgesonderten Fische sind je nach ihrer Art oder Classe in besondere Gefässe zu vertheilen — das Gleiche ist zum Gleichen, das Verwandte zum Verwandten zu bringen. *b*) Speciellere Classification nach tiefer eingehenden Coordinations- und Subordinationsreihen in gewissen Fällen. Vergleichungspunkt.» Vier Seiten Anmerkungen über die Nothwendigkeit dieser Vorarbeit.

Die Theilung in *a*) und *b*) ist keine nothwendige, weil *b*) nur die mögliche Fortsetzung von *a*) ist.

Die Anmerkungen waren überflüssig; denn über die Nothwendigkeit der Meditation und Disposition ist jedermann mit sich im reinen, nur freilich nicht nach den steifen Forderungen des Hrn. Verf.'s. Denn schwerlich ist es das rechte Verfahren, zuerst allerhand sich einfallen zu lassen, dann das brauchbare in einen Haufen zusammentragen, hernach abzusondern, was «zum Anfange, zum Mittelstücke, zum Ende» gehort u. s. w. Diess hiesse die Arbeit ohne Noth sich erschweren; ja es lässt sich ein so unordentliches Meditiren gar nicht denken. Liegt doch der natürliche Weg so nahe: 1. Aufstellung und Begrenzung des Thema, 2. Bestimmung der Hauptheile, 3. der Untertheile. Die weitere Meditation wird nur für mündliche nach kurzer Ueberlegung zu haltende Vorträge sofort den ganzen Stoff der Untertheilungen zu umfassen haben und dann erst auf Schluss und Einleitung sich erstrecken, für schriftliche Mittheilungen aber die Ordnung umzukehren völlige Freiheit haben. Dabei wird nicht geläugnet, dass dem Meditirenden zugleich mehr oder weniger unbrauchbares sich aufdringen kann; aber dieses wird wohl nicht vorerst bis zu einer «Generalsonderung» aufbewahrt, sondern im Hinblick auf das festgestellte Thema sogleich als unbrauchbar erkannt und beseitiget; wie andererseits das brauchbare, sobald es gefunden ist, nothwendig auch in seinem Verhältnisse zu dem Thema und dessen Theilen erkannt und an den ihm gebührenden Ort gestellt wird; wobei es allerdings geschehen kann, dass im Laufe der Meditation einzelnen Theilen eine andere Stelle angewiesen oder auch die ganze Anordnung geändert werden muss. Das Beschaffen des Stoffes geht daher dem Anordnen zwar unmittelbar voran, aber nicht

als ob man zuerst den ganzen Stoff herbeischaffen und dann denselben «mittelst des Classificirens versuchsweise nach allen Seiten hin zersetzen» müsste, um endlich den Dispositionsplan aufstellen zu können; sondern beide Thätigkeiten schreiten in ihrer unmittelbaren Aufeinanderfolge gleichzeitig vor und finden erst mit der vollständigen Aufstellung des Dispositionsplanes ihren Abschluss. Es kann somit auch nicht von einer «abschliessenden Meditation vor der Disposition» die Rede sein.

Wenn der Hr. Verf. die S. 23 angeführte Schilderung des Chaos und des Scheidungsprocesses von Ovidius «für Distinction und Classification sehr instructiv» nennt, so ist man beinahe versucht zu glauben, er habe vergessen, was er S. 18, a. bemerkt hat. Statt solcher Weitläufigkeit, die nicht über die Sache belehrt, war eine wirkliche und genügende Anweisung zum Distinguiren und Classificiren zu geben und durch Beispiele deutlich zu machen. Der Mangel an Beispielen thut überhaupt dem theoretischen Theile des Buches grossen Eintrag.

Der zweite Hauptabschnitt handelt von der Disposition im I. weiteren, II. engeren Sinne.

I. «Der Dispositionsplan im weiteren Sinne enthält die Hauptmomente des Verlaufes einer jeden schriftlichen oder mündlichen Darstellung, die constanten Glieder: 1. Im allgemeinen, *a)* historische Auffassung: *aa)* die Alten hatten 4, 5, 6 und 7 Glieder; *bb)* die neueren schwanken ebenfalls. Alle Glieder lassen sich reduciren auf drei: *exordium*, *tractatio*, *conclusio* = A, B, C; denn die *narratio*, *propositio*, *confirmatio* und *refutatio* fallen unter die *tractatio*, welche das entwickelte Thema, das auseinandergewickelte Packet ist. *b)* Sachgemäfs-logische Auffassung: *aa)* nach äusserem Zeitverlaufe: Anfang, Dauer, Ende, untergeordnet dem Begriffe «Handlung,» also Einleitung, Mittelstück oder Hauptstück, Schluss. Der Anfang schrumpft oft in die blosse Anrede oder Ueberschrift zusammen u. s. w.; daher die verschiedenen Benennungen dafür: *initium* etc. Uebergang, Mittelstück, Schluss. A. ist in dem zeitlichen Nacheinander der erste oder früheste, in dem räumlichen Nebeneinander der vorderste oder oberste Abschnitt, Abtheilung, Hauptmoment; B. der zweite u. s w.; — *bb)* nach rein logischer Nothwendigkeit: materielle Gruppirung des Gesammtdispositionsplanes: A. unselbständiger, abhängiger, bedingter Grundbestandtheil ist I. Einleitung und II. Schluss; B. selbständiger, unabhängiger unbedingter Grundbestandtheil ist das Mittelstück. Arithmetisch aufgefasst ist A + C der obigen Dreitheiligkeit = I + II der zweitheiligen Gliederung; und A der zweitheiligen Gliederung = I + II der zweitheiligen u. s. w.» Diess liesse sich kurz und deutlich sagen: A, B, C dreitheilig; I, II. zweitheilig: A + C = I, und B = II.

Nun folgt eine wiederholte Darstellung der Theilung nach dem äusseren Zeitverlaufe A, B, C, und nach dem inneren Wesen A, B; dann die Betrachtung der Glieder als subordinirt, coordinirt, auf einander folgend; endlich die wichtige Bemerkung, dass Eingang und Schluss materiel und formel bedingt sind durch die *tractatio.*

Die ganze Erörterung über die constanten Glieder reicht von S. 27 bis 42. Schon aus der gegebenen Skizze ist ersichtlich, dass der Hr. Verf. zum Theil über unwesentliches sich verbreitete; rechnet man noch dazu die Weitläufigkeit, die auch bereits vorgekommenes unnöthiger Weise und stets mit derselben Breite wiederholt, so kann man wohl sagen, dass das wissenswürdige auf 3 bis 4 Seiten würde Platz gefunden haben.

2. «Die constanten Glieder: Einleitung und Schluss, nach ihrem Verhältnisse zur Abhandlung des Thema's im Besondern.» Streng hätte

man nach 1. erwartet: 2. die constanten Glieder, nämlich alle drei, im besondern. — *a* *) «Die Einleitung; Anmerkungen über die Wichtigkeit derselben; *aa*) ihr Inhalt wird bestimmt α) durch die Sache, d. h. durch das Object der *tractatio*, αα) negativ: er sei weder 1) identisch mit dem Inhalte der *tractatio*, noch 2) heterogen; — ββ) positiv: er sei verwandt mit demselben, und zwar 1) entweder direct verwandt = Bluts-verwandtschaft, oder 2) indirect verwandt = Seitenverwandtschaft der Begriffe.» Nun folgt eine Anmerkung 1. über Verwandtschaft der Begriffe, ganz ungenügend für die Schüler; eine zweite Anmerkung enthält Uebersicht und Zusammenfassung des gesagten, dazu Citate (wie öfter). — α) Der Inhalt wird ferner bestimmt durch die Person, das Subject (Leser, Hörer); αα) extensiv, 1) ob total, das Ganze umfassend, oder 2) partial, einzelne Theilvorstellungen desselben erörternd; ββ) intensiv, 1) skizzirend, 2) detaillirend.» Die Anmerkung 2. über die Hilfsmittel zur Bestimmung des Einleitungsstoffes ist bei grosser Weitläufigkeit ungenügend. «Es ist nun einmal nicht möglich,» sagt der Hr. Verf. S. 52, «im Besondern die Quellen, aus denen der Einleitungsstoff in einzelnen Fällen zu entnehmen ist, auch nur irgendwie erschöpfend in voraus aufzuzählen» u. s. w. Wahr; aber wie weit seine «einfachen, die Sache erschöpfenden Principien oder Grundgesetze des Denkens als die alleinigen wirklich bewusst zum Ziele führenden Mittel» helfen, das werden wir in der zweiten Abtheilung sehen. *bb*) «Form der Einleitung.» Ungenau heisst es hier: «Es ist nicht genug, nur auf die nothwendigen Eigenschaften der Darstellung zu achten; es sind — auch die wünschenswerthen möglichst in Anwendung zu bringen, d. h. die Richtigkeit und Schönheit der Form;» statt: nebst der Richtigkeit auch die Schönheit. — α) «Richtigkeit, αα) grammatische, 1) etymologische nebst Orthographie, 2) syntaktische nebst Interpunktion;» weitläufiger Beweis der Nothwendigkeit dieser Richtigkeit; — ββ) «logische, 1) Begriffsbehandlung im Einzelnen, 2) logisch zusammenhangende Darstellung des Ganzen.» Statt der erwarteten Erläuterung der aufgestellten Forderung folgt abermals ein weitläufiger Beweis der Nothwendigkeit. — β) «Schönheit (wohl richtiger: Angemessenheit): αα) der Ausdruck, das einzelne Wort, die Wörter, die Ausdrücke, das lexicalische Element: 1) das natürliche, das edelkräftige, das bezeichnende, das rechte Wort — im Gegensatze zum unnatürlichen, gesuchten, überbildeten, zierigen, gezierten oder affectirten, vornehm-gekünstelten Ausdruck; 2) das gebildete, das gewählte, edelzarte, das ästhetische Wort — im Gegensatze zum ungebildeten, rohen, derben, gemeinen, massiven Ausdruck; ββ) die Ausdrucksweise — die zusammenhangende Darstellung — die Worte — die Diction — der Styl — das stylistische Element: 1) Popularität, schlicht-oratorisch-prosaische Schönheit; 2) Eleganz, geschmückt-oratorisch-poetische Schönheit des Styls.» Die Erläuterung beschränkt sich, wie gewöhnlich, auf Umschreibung des gesagten mit Wiederholung derselben Ausdrücke. Das folgende von der Wichtigkeit der Form, Länge, des Einganges, dem Uebergange füllt beinahe fünf Seiten; kurze Andeutung hätte genügt.

Uebrigens sind die Eigenschaften der Form nicht vollständig angeführt, da die sämmtlichen Untertheilungen fehlen; auch gibt die allgemeine Fassung der Regeln überhaupt keinen Aufschluss über die Sprache des Einganges, und manche derselben, z. B. «geschmückt-oratorisch-poetische Schönheit; man bediene sich je nach dem Gegenstande der *tractatio* der bildlichen, figürlichen Ausdrucksweise,» kann sogar zu Missverständnissen

*) Der Hr. Verf. hat andere Ziffern.

führen, wogegen Warnungen, wie: «nicht überladener Schmuck,» nicht sichern werden. Wenn schon in einer Anleitung zum Disponiren der Eingang (und Schluss) nach seiner Durchführung (vielleicht wegen häufiger Geringschätzung der Form nach S. 60) betrachtet wurde: so war eben das eigenthümliche der diesem Theile zukommenden Form der Darstellung unter Nachweisung der Gründe, auf welche S 71 in der zweiten Anmerkung hingedeutet wird, zu zeigen, mit der keineswegs ausser Acht zu lassenden Rücksicht auf die verschiedenen Arten der Aufsätze Die hier erwähnten Eigenschaften der Form sind die allgemeinsten, welche jedem Aufsatze und nach Beschaffenheit jedem Theile desselben zukommen.

b) «Der Schluss, dem Eingange generell gleich, von ihm speciell verschieden. *aa*) Inhalt bedingt, α) durch die Sache, kann sein αα) Identisches mit dem Inhalte der *tractatio:* 1) verbale, 2) reale Wiederholung; ββ) Verwandtes, Neues, 1) direct und 2) indirect Verwandtes; — β) durch die Person: αα) ihre Geistesbeschaffenheit, 1) natürliche, 2) entwickelte Anlage; ββ) Gemüthsbeschaffenheit, 1) Gesinnung, 2) Thatkraft.» Anmerkungen: Einleitung und Schluss verglichen. — Ueber die Form (*bb*) wird das bei der Einleitung gesagte kurz wiederholt, mit richtiger, aber zu dürftiger Andeutung der unterscheidenden Eigenschaften oder vielmehr Rücksichten.

Dass der Inhalt des Schlusses «Verwandtes — Neues» sein kann, sagt der Hr. Verf., wie man aus ähnlichen Fällen und der ganzen Einrichtung des Buches schliessen muss, um einen Gegensatz zu «Identisches — Altes» zu gewinnen. Das Wort «Neues» ist jedesfalls unrichtig gewählt; ja selbst «Verwandtes» lässt sich nicht schlechthin billigen; denn es kann ein Satz gar wohl in innerem Zusammenhange mit dem Inhalte der *tractatio* stehen und gleichwohl eine neue Abhandlung für sich erfordern. Durch den Zusatz «Nutzanwendung» wird allerdings die gemeinte Bedeutung aufgeklärt; aber das vorhergehende bleibt nichts desto weniger ungenau, und kann missverstanden werden. Es ist bekannt, wie man Anfänger nicht genug warnen kann, im Schlusse nichts neues, unerwiesenes anzubringen; und wie leicht sie dennoch dagegen fehlen.

II. «Die Disposition im engeren Sinne hat es zu thun: mit der Bestimmung oder Auffindung und Anordnung oder Aufstellung der Haupttheile und der Unterabtheilungen des Mittel- oder Hauptgliedes, der eigentlichen Abhandlung des Thema's — der eigentlichen Arbeit, d. h. des unabhängigen, unbedingt selbständigen Gliedes des Dispositionsplanes im weiteren Sinne, d. h. mit dem nach der besonderen Natur, nach dem eigenthümlichen Wesen, nach der jedesmaligen Beschaffenheit eines jeden Thema's erst zu bestimmenden — also nicht feststehenden, inconstanten, Theilen desselben.» Man wird hier, wie bei so vielen Stellen, wieder an das S. 18, *a*) bemerkte erinnert.

1. «Haupttheile der *tractatio*, des Thema's. Begriffsgrösse. Eintheilungsganzes. Eintheilungsgrund. Eintheilungsglieder: Theile, Arten. — *a*) Allgemeine Grundsätze: *aa*) innere Wesenszergliederung, das Was: α) die wirklichen Elemente, Qualität, bedingt durch αα) Subordination, ββ) Coordination; — Anmerkung: Scheindispositionen; — β) alle Glieder, Quantität: αα) alle Theile, ββ) alle Arten; Anmerkung: verfehlte Dispositionen. — *bb*) Aeussere Aufeinanderfolge der Anordnung der Glieder, das Wie, bedingt α) durch die innere Nothwendigkeit, αα) im allgemeinen nach dem Verhältnisse des Grundes zur Folge, der Ursache zur Wirkung, als Regel, ββ) im Besondern durch besondere Bedingungen als Ausnahme; — β) durch die äussere Nothwendigkeit nach dem αα) Zeitverlaufe, ββ) Raumverhältnisse.» Anmerkungen: Zusammenfassung. «Die rationelle

oder logische Eintheilung ist nothwendig immer **dichotomisch**: da die Eintheilungsglieder sich ausschliessen müssen, d. h. sie müssen sich zu einander verhalten wie Satz zu Gegensatz, wie Theil zu Gegentheil u. s. w. — *b*) «Praktische Anwendung der Grundsätze auf die Zergliederung des Thema's nach Inhalt und Umfang: Partition, Division.»

Da ma in Arten eintheilt, in Theile zertheilt (zerlegt), so sollten die Ausdrücke «Eintheilung, Eintheilungsglieder» nicht ohne Unterschied gebraucht werden. Die allgemeinen Grundsätze gelten der Theilung, und diese ist entweder Zertheilung oder Eintheilung.

Was, die Dichotomie betrifft, kann man sich mit dem Hrn. Verf. allerdings einverstanden erklären, wenn er dieselbe für sehr wichtig hält und der Jugend bei ihren Uebungen vorzüglich empfiehlt; aber nicht als ob jede Anordnung dichotomisch gemacht werden sollte, sondern weil durch das Streben darnach leicht fehlerhafte Theilung entdeckt und logische Strenge erreicht werden kann. Es liegt aber dabei die Gefahr der Verirrung in Spitzfindigkeit und Spielerei sehr nahe, und vor dieser müssen die Schüler jedesfalls ernstlicher gewarnt werden, als es S. 98 kaum leise angedeutet wird. Dann wäre auch der Satz nicht so schroff hinzustellen, wie der Hr. Verf. es thut, der Mehrtheiligkeit nur wegen ihrer historischen Realität berücksichtigungswerth findet, und unbedingt als aus der Auffassung nach bloss «äusseren, unwesentlichen Merkmalen» hervorgehend bezeichnet. Gerade das starre Streben nach Dichotomie wird häufig zu dem letztgenannten Fehler führen, wie wir ja gesehen haben, dass diess dem Hrn. Verf. selbst bei der Anordnung des Stoffes in diesem Buche an einigen Stellen widerfahren ist; und in der zweiten Abtheilung bei mehr als einer Aufgabe sehen werden. Es gibt ferner auch Fälle, in denen die leicht mögliche Dichotomie eben der natürlich sich darbietenden Ordnung und der Uebersichtlichkeit wegen nicht wohl gebraucht werden kann; wie denn der Hr. Verf. selbst sein Buch für «Lehrer, Schüler und Publikum» geschrieben hat. Abgesehen endlich von der Unordnung, die bei dichotomischer Gliederung häufig in die untersten Glieder, ihre vollständige Durchführung vorausgesetzt, gedrängt werden müsste, würde die durchgängige Festhaltung derselben eine unerträgliche Steifheit und Einformigkeit erzeugen, was schon in unserem Buche die beständige Wiederholung derselben Gliederungsform mit denselben oder doch ähnlichen Gliedern ziemlich fühlbar macht. Weder die schaffende Natur noch der denkende Geist offenbart sich nothwendig dichotomisch; darum heisst es Maſs halten in einem Buche für Lernende.

Gegen das folgende über Partition, Division, Untertheilung, ist ausser dem Mangel an Beispielen, der durch die S. 99—103 angeführten und berichtigten fehlerhaften Theilungen keineswegs ersetzt wird, nichts erhebliches einzuwenden; obwohl Präcision in der Abfassung auch hier zum Theile vermisst wird. Die weitläufig gegebene «mathematische: 1) geometrische, 2) arithmetische Veranschaulichung» dieser Theilungen geht in's kleinliche. Lesern, welche den übrigen Inhalt des Buches verstehen, genügt eine leichte Andeutung.

C. «Schlussbemerkungen von der Anwendung der Theorie I. auf die schriftliche Mittheilung: dass 1) im allgemeinen *a*) das Disponiren bei allen schriftlichen Darstellungen nothwendig, *b*) die Dispositionsthätigkeit bei den verschiedenen dieselbe ist; und 2) im Besondern *a*) die förmliche Disposition je nach Gegenstand und Bildung des Schreibenden nicht überall nothwendig ist, *b*) die mancherlei Modificationen in intensiver und extensiver Beziehung nicht dadurch bestimmt werden, dass man es mit einer Erzählung u. s. w. zu thun hat, sondern durch die jedesmaligen sachlichen

und persönlichen Rücksichten und Umstände.» Die letzte Behauptung unter *b*) wird man in so fern nicht nach ihrem ganzen Inhalte unterschreiben können, als nach Verschiedenheit der Aufsätze auch die Auffassung verschieden zu sein pflegt, nach der Auffassung aber die Disposition sich richtet. Das ganze Capitel verspricht viel und gibt wenig, freilich nur auf anderthalb Seiten. Die Theilung *a* und *b* ist beiderseits eine gesuchte.

II. Anwendung auf die mündliche Mittheilung. Hier wird von der Disposition und deren Nothwendigkeit 1) bei der Disputation, mit Beifügung eines dürftigen Ueberblickes der Beweise, 2) bei der mündlichen Rede gesprochen, im ganzen gut.

Wie aus dem dargelegten zu ersehen ist, kann das Buch zu richtigem Denken und Disponiren wohl anregen; dass wenn es eine wirkliche Anleitung dazu werden sollte, die bemerkten Mängel zu beseitigen wären, ist meine Meinung.

Die praktische Abtheilung enthält 111 Dispositionsentwürfe. Der Hr. Verf. gibt zu, dass «in Ansehung der richtigen oder unrichtigen Behandlung und der speciellen Gliederung dieses oder jenes Thema's bei fortgesetzter Prüfung vieles werde sich ändern lassen, ja dass manche Themata vielleicht durchaus anders, zweckmäfsiger und richtiger disponirt werden können; und dass diese Dispositionen, so fern sie als Musterbeispiele gelten sollen, zunächst für nichts mehr zu nehmen seien, als für versuchte Anbahnung dieser streng logischen Denkoperationen.»

Dem Inhalte nach erstrecken sich diese Aufgaben in zweckmäfsiger Mannigfaltigkeit auf Gegenstände von allgemeinem Interesse nnd innerhalb des Gedankenkreises studirender Jünglinge auf derjenigen Stufe, für welche sie dienen sollen. Wenn sie demnach allerdings für Schüler der oberen Classen überhaupt geeignet sind, so werden sie doch nicht im besonderen zureichen, weil sie, oberflächliches Anstreifen an die Geschichte bei wenigen ausgenommen, die Gegenstände der Schule fast gar nicht berühren. Diess war auch einerseits bei der allgemeinen Bestimmung des Buches nicht möglich, andererseits nicht nothwendig, und es genügt vollkommen, dass der Inhalt überhaupt gut und grossentheils lehrreich ist; denn die eigentliche Frage betrifft die Form, die richtige Auffassung und Anordnung des Stoffes. In dieser Beziehung nun hätte ich folgendes zu bemerken.

Das erste Thema: «Was heisst es: Ich bin ein Mensch?» wird mit den Worten eingeleitet: «Es gibt in jeder Sprache theils leere, inhaltslose bedeutungslose Formwörter, theils gewichtige, inhaltsschwere, bedeutungsvolle Begriffswörter. Zu den letzten gehört das Wort: Mensch.» Dieser Eingang scheint mir zu weit hergeholt und zu allgemein; daher der Uebergang zur Sache nicht ungezwungen. Der folgende Satz: «Wie uns oft gerade die Ausdrücke, deren wir uns im Leben am häufigsten bedienen, die uns am nächsten liegen — ihrem tiefen, wahren, vollen Sinne nach am wenigsten bekannt sind, so ist es auch mit dem Worte, Mensch,» — würde in eier angemesseneren Form einen richtigen Gedanken aussprechen. Gleich verfehlt ist die Form des dritten Satzes: «Die meisten Menschen beschäftigen sich in der Regel weit eher und lieber mit allem anderen, als mit sich selbst, und doch ist die Mahnung des Sokrates, «erkenne dich selbst,» d. h. wisse, was es heisst, was es sagen will, wie viel es zu bedeuten hat, Mensch zu sein, von so unendlicher Wichtigkeit für unser Verhalten, für den Gebrauch und Verbrauch unseres Lebens für unsere zeitlich-ewige Bestimmung!» Es ist eine gewaltsame Gedanken-, verbindung, nach dem Vordersatze, der eine tägliche Wahrnehmung der Gegenwart ausspricht, sogleich auf Sokrates überzuspringen. Der Satz

enthält mehrere Gedanken, welche zu trennen und zu ordnen sind; denn ist auch das gegebene noch keinesweges die Ausführung des Einganges (und fast sieht es so aus), so soll es doch, dem Zwecke des Buches gemäfs, richtig geordnet sein, sonst werden die Schüler dadurch praktisch nicht zu streng logischem Denken angeleitet.

Die angeführten Stellen zeigen übrigens auch in der praktischen Abtheilung den häufig aus dem Streben des Hrn. Verf.'s nach Gegensatz und Symmetrie hervorgegangenen, in der Disposition um so höher anzuschlagenden Fehler der Breite.

Beiläufig sei gesagt, dass die Formwörter nicht bedeutungslos und folglich nicht begriffslos sind; daher die Eintheilung in «Stoffwörter und Formwörter richtiger ist, auch nach dem Gegensatze von Stoff und Form. «Liegt doch eben darin, fährt der vierte Satz fort, recht eigentlich und in Wahrheit der Schlüssel zur Deutung und zum Verständniss unseres Daseins! Was heisst es demnach: «Ich bin ein Mensch?» Der Uebergang zum Thema ist hier nicht eine «sich leicht und natürlich darbietende sprachliche Wendung,» die er nach I. S. 36 und 64 sein soll, und die Ursache liegt abermals in der für den richtigen Gedanken unangemessen gewählten Form; die Wendung besteht nicht in den Partikeln «daher, demnach u. a.» allein. Natürlicher wäre z. B. «Lasset uns demnach betrachten, näher untersuchen u. dgl. «Es verdient daher gewiss u. s. w.»

Aehnliches gilt theils von der Einleitung, theils zugleich von dem Uebergange bei den Aufgaben 9, 14, 15, 30; bei der 31. geht die ebenfalls mehr gesuchte als natürliche Einleitung von zwei Sätzen aus, welche als eigene Themata bewiesen werden müssten, und von denen insbesondere der zweite sich bestreiten lässt; bei der 32. ist die Form des Einleitungsgedankens verfehlt, und die Ordnung des Vorder- und des Nachsatzes umzukehren; ein Sprung zum Thema ist nach der Einleitung zur 49. und 81. Aufgabe, und bei der letzten bedarf auch die Construction: «von dieser Ansicht ausgehend, gibt es mancherlei Ursachen,» der Berichtigung.

In der zweiten Aufgabe wird der Text: «Liebet eure Feinde,» vorangestellt, dann nach dem Einleitungsgedanken, dass Böses mit Gutem vergelten christlich sei, der Satz: Wie können wir Feindesliebe im Sinne Christi üben?» als Thema behandelt, und im Schlusse, unter Hindeutung auf einige Folgen der Feindesliebe, vor denen gewarnt, die zur Rache antreiben. Die Lösung der Aufgabe ist mit Rücksicht auf den Text verfehlt; denn dieser spricht ein Gebot aus, und es ist sonach die Pflicht der Feindesliebe nachzuweisen. Der sich daran knüpfende Gedanke, wie dieser Pflicht Genüge geleistet werde, gibt als zweiten Theil des zu erschöpfenden Textes einen neuen Satz, oder wenn man den griechischen Ausdruck lieber will, ein neues Thema, das aber keine sehr ausführliche Behandlung erfordern wird; denn ist nur die Ueberzeugung von der Pflicht vorhanden, dann weiss die Liebe von selbst, wie sie zu handeln hat; daher kann dieser Gedanke auch, und um so mehr in den Schluss verlegt werden, da er ohnehin schon bei Durchführung des Thema unvermeidlich mit berührt wird. Ist diess die natürliche Ordnung bei allen ähnlichen Sätzen, welche nebst dem ausgesprochenen noch einen leicht sich daran knüpfenden Gedanken einschliessen, so darf sie hier um so weniger übersehen werden, da Feindesliebe eine schwere Pflicht ist, und ohne wirkliche Ueberzeugung von dieser Pflicht die umständlichste Auseinandersetzung der Art und Weise, wie man dieselbe erfüllen könne, unbeachtet bleiben wird. Es braucht kaum beigefügt zu werden, dass auch der Schluss, der sich über ein neues, unerwiesenes Thema verbreitet, unpassend ist und auf die

die Zuhörer keinen Eindruck machen kann, wenn diese sich fast bei jedem Satze fragen müssen: warum? Hieraus lässt sich zugleich entnehmen, zu welchem Ziele die für den Inhalt des Einganges und Schlusses aufgestellten allgemeinen Grundsätze führen. — Abgesehen von diesem allen ist durch die gegebene Gliederung auch das Wie nicht erschöpft; denn es fehlt zu II.: «Trost in Leiden.» — Was die Sprache betrifft, können Ausdrücke, wie: «Wurst wider Wurst; Kuchen hin, Platz her,» die nichts weniger als «edelzart u. dergl.» sind, auch in Dispositionsentwürfen schwerlich gebilligt werden.

In der 7. Aufgabe: «Die Pharisäer, Charakteristik nach dem neuen Testamente,» wird innerer Zusammenhang und Einheit vermisst. Entweder wäre bei der Charakteristik stehen zu bleiben oder der Schlusssatz «Beurtheile die Individuen nicht ohne Weiters nach ihrer Classe,» der zum Verständnisse ohnehin einer sehr ausführlichen Erläuterung bedarf, als Thema, die Ausnahme von der Charakteristik aber als Beispiel zu behandeln.

In der 11. Aufgabe: «Ueber das Verhältniss des Menschen zur Thierwelt,» war vielmehr zu zeigen, dass der Mensch in Ansehung der Thiere, Rechte und Pflichten hat, was durch die blossen Beisätze: «als Herr der Erde, als vernünftig-sittliches Wesen,» keineswegs abgethan ist; welche Rechte und Pflichten er hat, braucht nur angedeutet zu werden, kommt übrigens von selbst zugleich bei der Erörterung des Thema zur Besprechung.

Das 16. Thema heisst: «Wie haben wir uns gegen Untergebene zu verhalten?» und die Beantwortung der Frage beschränkt sich auf das Verhalten gegen die Dienstboten. Für das allgemeine Thema wäre die Disposition in ihrem zweiten Theile zu ändern. Dieser Theil kann auch so nicht gelungen heissen; denn es sind die Fälle versäumter Dienstpflicht, vorkommender Fehler, Unglücksfälle u. dergl. übergangen, die freilich der Unterordnung unter II. widerstreben. Die «angemessene Behandlung» könnte für sich ein grosses Thema geben, muss aber jedenfalls weiter getheilt werden. Auch wird wohl niemand unter die rechtmäfsigen Forderungen der Dienstboten die freiwillige Belohnung rechnen; und eben so wenig die Klugheitsregel: «nicht zu cordial mit ihnen zu sein.» Die erste Theilung ist ebenfalls ungenau: wir dürfen nicht fordern das Erlaubte über Gebühr: Arbeit *a*) ohne Rast, *b*) über ihre Kräfte; denn auch die Arbeit ohne Rast ist über die Kräfte. Der Schluss bringt zum Theil ein neues Thema. Ein natürlicher Schluss lag, bereits durch den Eingang angezeigt, ganz nahe.

Von der 20. Aufgabe: «Wodurch lässt sich das Innere des Menschen — der geistig sittliche Mensch — erkennen?» enthält der weitschweifige und zum Theil seltsame Eingang das eigentliche Thema. «Dass diese Kenntniss schwer ist wegen Unzuverlässigkeit der Mittel.» Auch die Schlussgedanken müssten gesichtet und besser geordnet werden.

In der 57 Aufgabe: «Welche Gedanken weckt in uns die Betrachtung des gestirnten Himmels?» tritt es recht auffallend hervor, wie dieses Streben nach Strenge von der Natürlichkeit abführen kann. Gewiss ist beim Anblicke des gestirnten Himmels der erste Gedanke, der die Seele des Betrachtenden erfüllt, die Grösse Gottes. Der Hr. Verf. aber schickt erstlich im Eingange eine Geschichte der verschiedenen «Vorstellungen vom Himmelsgewölbe» voraus, und beginnt dann die Abhandlung des Thema I. mit einer kalten philosophisch-astronomischen Betrachtung aus der Geschichte der Entdeckungen über das 1. bereits Erforschte: *a*) extensive, *b*) intensive Kenntniss, und 2. noch zu Erforschende: *a*) extensive, *b*) intensive Schranke. Im zweiten Theile: «Religiös-sittliche Betrachtung; 1) wir blicken auf zu Gottes Grösse, *a*) zu seiner weisen Allmacht, *b*) hei-

ligen Liebe,» ist Gottes Grösse durch das gegebene zu dürftig bezeichnet; auch sind Weisheit und Allmacht zwei Begriffe. Unter 2. «wir kehren endlich zu uns selbst zurück,» wird *a*) «unsere physische Nichtigkeit, unsere körperliche Ohnmacht, *b*) unsere sittliche Schwäche, unsere geistige Ohnmacht» genannt. Hier fehlt der wichtige Gedanke, der auch unter diese Anordnung sich nicht bringen lässt: «Fühle deine Würde.» Ausserdem sind «sittliche Schwäche» und «geistige Ohnmacht» verschiedene Begriffe, von denen der letztere schon unter I. 2. in anderer Absicht behandelt wurde. Bei Zollikofer ist die Gliederung trichotomisch; ob dagegen vom Standpuncte der Logik aus etwas sich einwenden lasse, bleibe hier unerörtert; aber gewiss ist, dass Zollikofer erwärmt und fortreisst, eine Rede nach der Disposition des Hrn. Verf.'s aber höchst wahrscheinlich kalt lassen und ermüden würde. Es kommt freilich alles auf die Auffassung an, aber diese kann eben eine glückliche sein oder keine glückliche. Das Thema wird sich auf die religios sittliche Betrachtung beschränken müssen.

In dem 85. Thema: «In wiefern sind alte Ritterburgen für uns interessant?» wird durch die Theilung: «als Gegenstände der I. Beschreibung, II. Erzählung,» gerade das allgemein Interessante ausgeschlossen: das Gefühl des Contrastes zwischen der Gegenwart und der Vergangenheit.

Ausser den genannten befriedigen folgende Aufgaben nicht:

Nr. 6. «Was ist erforderlich zum guten Lesen?» — — Natürliche Beschaffenheit der Sprachorgane, alle Laute ausdrücken zu können: *a*) alle Vocale, *b*) alle Consonanten;» kleinliche Theilung. Zu den «anerschaffenen» oder «Naturgaben» wird «modulirtes Lesen» gerechnet. Eines der nothwendigsten Erfordernisse ist nicht erwähnt: Gefühl und Gemüthsstimmung.

Nr. 8. «In wiefern schützt fleissiges Studiren die Jugend vor Verirrungen und Gefahren?» «Gefahren» ist unbestimmt. «Erkenntniss des Guten» wird vermisst; Folge davon ist Achtung vor dem Sittengesetze, weiter erst «Selbstachtung.»

Nr. 12. Die Theilung II, 1. *a* und *b* ist gesucht.

Nr. 13. In II, 1. *a* sind zwei Glieder enthalten, die von einander mehr unterschieden sind als die unter I. wirklich getrennten; *a* und *b* bezeichnen übrigens den Zustand der Gegenwart; wenn daran allerdings die angeführten Gedanken rücksichtlich der Zukunft sich schliessen konnen, so muss doch der Zustand der Gegenwart als Hauptglied in Betrachtung kommen.

Nr. 17. Die Gliederung ist fast durchaus gesucht; II, 1 begründet nichts, umschreibt nur das Thema.

Nr. 25. In II. fallen *a* und *b* unter 1 zusammen, und eben so *a* und *b* unter 2.

Nr. 29. «Des Lebens ungemischte Freude ward keinem Irdischen zu theil: I. nicht dem Armen, dem Niedrigen, II. nicht dem Reichen, dem Grossen, dem Hohen, dem Mächtigen.» Das zur Begründung angeführte ist grösstentheils auf die Spitze getrieben und nur ausnahmsweise wahr; zudem ist gerade die zahlreichste Classe, die der Bemittelten, ausgelassen. Die zwei Hauptglieder müssten anders heissen.

Nr. 52. Das Glied II, 1 fällt unter I.

Nr. 53. «Die Bienen sind interessant I. an sich, 1. durch — das Verhältniss *a*) der Ueberordnung, *b*) der Unterordnung.» Offenbar sind *a* und *b* eins. II, 1 «Sie geben *a*) Honig, Angenehmes, *b*) Wachs, Nützliches,» gesuchte Theilung. Sie sind 2. Muster der Sittlichkeit: *a*) der Emsigkeit, *b*) der Reinlichkeit.» Der Gehorsam fehlt.

Nr. 59. «*Audiatur et altera pars.*» II. Der Eine will nicht immer die Wahrheit sagen aus 1. Rache, 2. Eigennutz»; nur?

Nr. 61 ist bei aller Ausdehnung unvollständig; in I, 1 ist nur negativ von der Erhaltung der Gesundheit die Rede.

Nr. 70. Die Glieder II, 1 und 2 passen nicht unter das Thema, wie es gestellt ist.

Die Theilung einzelner Glieder ist theils gesucht oder künstlich hergeholt, theils kleinlich und spielend in den Aufgaben 18, 24, 36, 44, 47, 69, 74 (und unvollständig), 75, 81, 95 (unvollständig), 96.

Alle diese Verirrungen sind Folge der streng ebenmäfsigen Gliederung, welche zu der Nothwendigkeit führte, wesentliches auszuschliessen und kleinliches hervorzusuchen oder von selbst verstandenes breit auseinanderzulegen, und sonach der Form die Sache zu opfern.

Der Schluss enthält zum Theil ein neues Thema in 5, 10, 16, 18, 19, 25, 27, 34, 81, 86, 87, 92, 99, 102; gehört unter das Thema als Theil der *tractatio* in 9, 14, 22, 28, 56, 104; irrt mehr oder weniger ab vom Thema in 12, 17, 47, 53; lässt bündige Angabe der Hauptgedanken vermissen in mehreren. Wie in dem ganzen Buche, muss auch in dieser Abtheilung vor allem die Breite verschwinden, das überflüssige entfernt und nur das nöthige angegeben werden; dann wird von selbst hervortreten, was zu ändern ist.

Troppau, im August 1851.

A. Wilhelm.

Dritte Abtheilung.

Verordnungen für die österreichischen Gymnasien; Statistik.

a. Erlässe.

Erlass des Ministers des Cultus und Unterrichtes, in Betreff etwaiger Ueberbürdung der Gymnasialschüler mit Hausaufgaben.

29. Juni 1851.

Die Ueberbürdung der Gymnasialschüler mit Hausaufgaben und Forderungen, welche ihre Kräfte übersteigen und ihre Gesundheit gefährden, ist ein Gegenstand vielfältiger Klagen, welche nicht durchgehends grundlos zu sein scheinen. Insbesondere scheint beim Unterrichte an vielen Gymnasien einerseits nicht die in den Instructionen des Organisationsentwurfes ausdrücklich enthaltene Vorschrift genügend beachtet zu werden, der zufolge der gesammte Lehrstoff in der Schule nicht bloss vorgetragen, sondern auch unter fortwährender Mitwirkung der Lehrer eingeübt, und der häuslichen Beschäftigung der Schüler, zumal in den unteren Classen, nur die Wiederholung des bereits gelernten und die Ausarbeitung einzelner Aufgaben von mäfsigem Umfange überlassen werden soll; andererseits aber scheinen manche Lehrer ihr Fach mit einseitiger Vorliebe zu behandeln und die Grenze, welche die Rücksicht auf die Gesammtbildung der Schüler erfordert, zu oft aus dem Auge zu verlieren.

So sehr es nun auch Anerkennung verdient, dass die Lehrer an den Gymnasien im allgemeinen, trotz mancher Umstände, welche ihre Pflichterfüllung erschweren, eifrig bemüht sind, bei dem Unterrichte ein höheres, als das hergebrachte Ziel zu erstreben, und so wenig sie sich in diesem Streben durch ungegründete Einwendungen gegen jene Erhöhung der Anforderungen an die Schüler, die in deren wohl verstandenem Interesse liegt, beirren lassen dürfen, so muss doch dabei das richtige Mafs

eingehalten, und niemals übersehen werden, dass die Fortschritte der Schüler in den einzelnen Unterrichtsgegenständen nur einen durch den Einfluss auf die Gesammtentwickelung ihres Charakters und ihres Geistes bedingten Werth haben. Missgriffe, durch welche gegen diese Rücksicht verstossen wird, müssen um so sorgfältiger verhütet werden, als sie zugleich der Schule das Vertrauen der Eltern und jene Unterstützung von ihrer Seite entziehen, die ihr unentbehrlich ist, um gedeihen und heilsam wirken zu können.

Die k. k. Landesschulbehörde wird daher angewiesen, sich die Abstellung der angedeuteten Missgriffe, wo solche vorkommen, sorgfältigst angelegen sein zu lassen und darüber zu wachen, dass die dazu dienlichen Bestimmungen des Organisationsentwurfes, insbesondere die in dem §. 97 angeordneten Besprechungen der Lehrer jeder Classe gewissenhaft ausgeführt werden, und dass die Directoren ihren Pflichten (§§. 109 — 114 des Organisationsentwurfes) durch häufiges Hospitiren entsprechen.

Ueberhaupt ist bei jeder Gelegenheit mit allem Nachdruck hervorzuheben, dass nur didaktische und pädagogische Tüchtigkeit der wissenschaftlichen Befähigung der Gymnasiallehrer wahren Werth verleihe, weshalb auch bei Beurtheilung derselben und bei Beförderungsanträgen immer auf diese Eigenschaften ganz besonderes Gewicht zu legen ist.

(Vorstehender Erlass ergieng an die k. k. Landesschulbehörden der bezüglichen Kronländer.)

Personal- und Schulnotizen.

(Ernennungen.) Zwei am k. k. theresianischen Gymnasium zu Wien zu besetzende Lehrerstellen sind, und zwar eine für das Obergymnasium dem Humanitätslehrer zu Znaim, Hrn. Dr. Ignaz Winter, und eine für das Untergymnasium dem Gymnasialsupplenten zu Brünn, Hrn. Johann Ptaschnick, verliehen worden.

Der hochw. Hr. Thomas Bratranek, Dr. d. Phil., Augustiner des Stiftes St. Thomas zu Altbrünn, ehedem Professor der theoretischen und Moral-Philosophie an der philos. Lehranstalt zu Brünn, gegenwärtig Professor am k. k. Obergymnasium alldort, ist zum ausserordentlichen Professor der deutschen Sprache und Literatur an der Universität zu Krakau ernannt worden.

Der bisher mit der Leitung der Kaschauer Districtsschulbehörde betraut gewesene k. k. Rath, Hr. Ignaz Kankoffer, ist bei seinem, durch die Ernennung zum k. k. Polizeidirector erfolgten, Austritte aus der früheren Dienstleistung zum k. k. Schulrathe ausserhalb der Districtsschulbehörde ernannt worden.

(Auszeichnungen.) Die Mitglieder der diessjährigen Prüfungscommission für Gymnasial-Lehramtscandidaten in Wien, die Herren Theodor Georg von Karajan, Professor der deutschen Literatur an der Universität zu Wien, und Wilhelm Heinrich Grauert, Professor der Geschichte an derselben Hochschule, wurden, mit A. H. Entschliessung dd. Schönbrunn am 28. Juli 1851, und zwar ersterer als Vicepräsident, letzterer als wirkliches Mitglied der kaiserlichen Akademie der Wissenschaften zu Wien, der von dieser getroffenen Wahl gemäfs, bestätiget.

— Der naturhistorische Verein „Lotos" zu Prag hat die Herren Antonin Alt, Priester des Augustinerordens aus dem Stifte St. Thomas zu Altbrünn, Dr. d. Philosophie, k. k. Gymnasialdirector zu Troppau, und Emanuel Urban, k. k. Gymnasiallehrer daselbst, zu correspondirenden Mitgliedern ernannt.

— Am 18. Juli l. J. hat der Schüler der vierten Gymnasialclasse zu Laibach, Jakob Jereb von Vodiz, den Knaben Andreas Feigel aus dem angeschwollenen Laibachflusse mit eigener Lebensgefahr vom sicheren Tode gerettet. Für diese edle That wurde ihm die Lebensrettungstaglia mit 25 fl. C.M. zuerkannt und bei Gelegenheit der am 31. Juli zu Laibach abgehaltenen öffentlichen Gymnasial-Prämienvertheilung vom Herrn Statthalter feierlich ihm eingehändigt.

(Todesfälle.) Am 2. August l. J. wurde der hochw. Gymnasialdirector zu Fünfkirchen, Hr. Dr. Stephan Török, in Folge eines Schlagflusses in seinem Zimmer todt gefunden. Er stand noch im kräftigsten Mannesalter, und genoss die Liebe seiner Brüder und seiner Schüler, so wie die Achtung aller, die ihn kannten, weshalb sein Leichenzug auch sehr feierlich und von einer grossen Anzahl der Stadtbewohner begleitet war.

Am 11. August l. J. starb zu Zürch Hr. Dr. Lorenz Oken (geb. zu Offenburg in der schwäb. Landschaft Ortenau, am 2. August 1779), ordentl. Professor an der dortigen Hochschule, im 73. Lebensjahre, ein ausgezeichneter philosophischer und praktischer Naturforscher, durch seine „Allgemeine Naturgeschichte für alle Stände" und namentlich durch seine „Naturgeschichte für Schulen (Leipzig, 1821)" auch im Kreise der Mittelschulen allgemein bekannt.

(Completirung unvollständiger Gymnasien.) An den k. k. Gymnasien zu Cilli in Steiermark und zu Kremsier in Mähren ist für das nächste Schuljahr zur Eröffnung der achten, am k. k. Gymnasium zu Saaz für das Schuljahr $18^{51}/_{52}$ zur Eröffnung der siebenten und im Schuljahre $18^{52}/_{53}$ der achten Classe die Bewilligung ertheilt worden.

(Evang. und ref. Mittelschulen des Oedenburger Regierungsdistrictes.) Die Wiener Zeitung enthält in Nr. 189 d. l. Jhrgs., vom 9. August, in ihrem nichtamtlichen Theile, nachstehende Mittheilung: „Pest, 7. August. Die Pest. Ztg. veröffentlicht folgende Kundmachung: Nach den Bestimmungen des Gesetzes vom 25. Juni 1850, ferners nach den Erlässen des hohen Unterrichtsministeriums vom 7. Septbr. und 17. December 1850 darf keine Lehranstalt den Namen eines Gymnasiums führen, wenn ihre Einrichtung nicht der in dem Entwurfe der Organisation der Gymnasien vorgeschriebenen Einrichtung in allen wesentlichen Puncten entspricht, und können nur jene Gymnasien als öffentliche Gymnasien angesehen werden, welche als solche von dem hohen Unterrichtsministerium anerkannt sind.

Nach eben diesen Bestimmungen haben nur die öffentlichen Gymnasien das Recht Studienzeugnisse auszustellen, welche von den Staatsbehörden anerkannt werden, so wie Maturitätsprüfungen vorzunehmen, während alle Gymnasien, welche nicht als öffentliche Gymnasien vom hohen Unterrichtsministerium anerkannt wurden, nur Privatgymnasien sind, deren Schüler um staatsgiltige und namentlich Maturitätszeugnisse zu erlangen, sich den Prüfungen an einem öffentlichen Gymnasium unterziehen müssen.

Diese Verfügung sollte schon für das verflossene Schuljahr $18^{50}/_{51}$ Geltung haben.

Das hohe Unterrichtsministerium hat aber mit den oben angeführten Erlässen vom 7. September und 17. December 1850 für Ungarn ausnahmsweise gestattet, dass den ungarischen Gymnasien noch für das Schuljahr

$18^{50}/_{51}$ das Recht, staatsgiltige Zeugnisse auszustellen, verbleibe selbst in dem Falle, als die Einrichtung derselben den für öffentliche Gymnasien vorgeschriebenen Einrichtungen nicht entspricht; dagegen jedoch bestimmt: dass alle Gymnasien, welche sich das Recht staatsgiltige Zeugnisse auszustellen bewahren wollen, sich im Laufe des Schuljahres $18^{50}/_{51}$ nach den oben erwähnten Bestimmungen umzugestalten und die Anerkennung des Oeffentlichkeitsrechtes zu erwirken haben.

Nachdem nun nachfolgende evangelische und reformirte Mittelschulen des Oedenburger Regierungsdistrictes diese für Ungarn erweiterte Frist vorüberstreichen liessen, ohne den erwähnten Anordnungen nachgekommen zu sein, — so wird zur allgemeinen Kenntniss gebracht, dass das evangelische Lyceum zu Oedenburg, die evangelischen Gymnasial-Lehranstalten zu Güns, Raab und Kövago-Eörs, dann das reformirte Lyceum zu Papa und die reformirte Lehranstalt zu Csurgo vom kommenden Schuljahr $18^{51}/_{52}$ angefangen, die Rechte öffentlicher Gymnasien oder philosophischer Lehranstalten nicht mehr besitzen und vom nächsten Schuljahre angefangen keine von den Staatsbehörden anzuerkennenden Zeugnisse ausstellen können, sondern deren Schüler, wenn sie staatsgiltige Zeugnisse erlangen wollen, sich der Prüfung an einer andern, als öffentlich anerkannten Lehranstalt unterziehen müssen.

Oedenburg, am 4. August 1851.

Der k. k. Obergespan des Oedenburger Districtes:
Hauer.

(Gymnasialprogrammen-Austausch.) Dem k. preuss. Ministerium des Cultus und öffentlichen Unterrichtes ist eröffnet worden, dass der gewünschte Austausch von Programmen am Schlusse des Schuljahres $18^{50}/_{51}$ von den nachbenannten kaiserl. österreich. Gymnasien zugesichert werden könne:

A. Niederösterreich. Von den Gymnasien zu Wien (mit Ausnahme des von den Benedictinern erhaltenen) 3
B. Oberösterreich. Vom Gymnasium zu Linz 1
C. Böhmen. Von den Gymnasien zu Braunau, Königgrätz, Leitmeritz, Prag (Neustadt) und Saaz, regelmäfsig; von Brüx, Klattau, Böhmisch Leippa, Leitomischl und Prag (Kleinseite), wenigstens für heuer, sonach im ganzen 10
D. Mähren. Von den Gymnasien zu Brünn, Iglau und Olmütz 3
E. Schlesien. Von den Gymnasien zu Teschen (dem katholischen und dem evangelischen) und zu Troppau 3
F. Salzburg 1
G. Tirol. Von den Gymnasien zu Bozen, Brixen, Feldkirch, Innsbruck und Meran 5
H. Steiermark Von den Gymnasien zu Gratz und zu Marburg 2
I. Kärnthen. Vom Gymnasium zu Klagenfurt 1
K. Krain. Vom Gymnasium zu Laibach 1
L. Küstenland: Triest, Görz. Von den dortigen Gymnasien . 2
M. Galizien. Von den Gymnasien zu Brzezan, Lemberg (dem akademischen und dem Dominicaner-Gymnasium), Tarnopol und Tarnow 5
N. Bukowina. Vom Gymnasium zu Czernowitz 1
O. Siebenbürgen. Vom Gymnasium zu Hermannstadt . . 1

Zusammen von 39

Gymnasien, je zu 143 Exemplaren. Die übrigen Gymnasien geben entweder noch keine, oder Programme in einer anderen, als der deutschen Sprache aus.

Vierte Abtheilung.

Miscellen.

Ein Wörtchen für die neue Organisation der Gymnasien.

Es klingt fast wie ein Vorwurf für die österreichischen Schulmänner, wenn Hr. Dr. Octavian Schofka im 6. Hefte des Jhrgs. 1851 dieser Zeitschrift S. 464 seine Ansicht „über einige Partieen des Entwurfes der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich" mit den Worten einleitet, dass „noch fast keine Beurtheilung dieser so wichtig gewordenen Schrift aus der Feder eines österreichischen Schulmannes geflossen sei, obwohl gerade diese das nächste Recht, ja geradezu die Pflicht hätten, sie einer ernsten Prüfung zu unterziehen." Doch die österreichischen Schulmänner dürfen darüber beruhigt sein; es sind bereits, und zum grössten Theile von österreichischen Schulmännern, 20 Hefte, jedes von ungefähr 80 Seiten, für die Durchführung der Organisation in Bezug auf alle Lehrgegenstände mit und ohne ausdrückliche oder stillschweigende Vorschläge zur Abänderung einzelner Bestimmungen des Entwurfes geschrieben worden — in der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien." Durch diese Thatsache und den immer stärker und deutlicher hervortretenden Erfolg des neuen Unterrichtes ist jeder Angriff auf denselben schon im voraus von selbst zurückgewiesen, und darum sind wir auch über den Aufsatz des Hrn. Drs. Schofka ganz ruhig hinweggegangen. Inzwischen hat sich im 7. Hefte desselben Jahrgs., S. 583 bis 590 eine Stimme zur Widerlegung der Einwendungen gegen die Anordnung des mathematischen und physicalischen Unterrichtes vernehmen lassen, und so mögen denn auch aus dem übrigen Theile des Aufsatzes die auffallendsten Stellen kurz gewürdiget werden.

Vorerst muss ich bemerken, dass ich unter den mir bekannten Schulmännern keinen gefunden habe, der sich mit den Ansichten des Hrn. Verf.'s einverstanden erklärt hätte.

„*Multum, non multa,*" sagt der Hr. Verf. S. 467, und das will auch unser Organisationsentwurf; ich verweise diessfalls nur auf die Instructio-

nen. Dass in den Lehrplan alle unabweislichen Gegenstände aufgenommen sind, verstösst nicht im geringsten gegen den Grundsatz, vorausgesetzt, dass jeder Lehrer für sich und alle Lehrer des Gymnasiums vereint ihre Aufgabe richtig begriffen haben, und den Unterricht im Geiste des Organisationsentwurfes zu geben die Gewandtheit und den Willen besitzen. Wo dieses der Fall ist, wird man sicherlich nicht Anlass zu der Klage finden: «dass die Schüler in den meisten Gegenständen den Anfang vergessen, bevor das Ende zum Vortrage kommt.» Wie man diese Klage schon jetzt, da die neue Organisation erst seit zwei Jahren und je nach den Verhältnissen der verschiedenen Gymnasien mehr oder weniger unvollständig in's Leben zu treten angefangen hat, als durch den Erfolg hervorgerufen so bestimmt aussprechen kann, ist auffallend.

Auch das andere «goldene Sprüchlein: *unum post alterum!*» ist in unserem Organisationsentwurfe gar wohl berücksichtiget, freilich nicht in dem Sinne, wie der Hr. Verf. will, sondern in richtiger Weise. Denn der pädagogische Grundsatz lautet, und zwar von der Elementarclasse der Volksschule angefangen, nicht: ein Gegenstand nach dem andern, sondern: eine Stufe nach der andern.

«Die Erfahrung lehrt, dass alle Wissenschaften und besonders Sprachen desto sicherer gründlich erlernt werden, je schneller man über die Rudimente hinwegkommt.» Hier hat sich der Hr. Verf., obwohl wir verstehen, was er meint, nicht richtig ausgedrückt, und wir könnten ihm, nicht aus der Erfahrung Einzelner, sondern aus dem Erfolge unseres ganzen früheren Unterrichtes gerade das entgegengesetzte Ergebniss nachweisen. Die Wahrheit ist: der Schüler lernt desto leichter und lieber, und schreitet folglich desto sicherer und schneller fort, je fasslicher und gründlicher der Unterricht ertheilt wird, wobei nur noch an den bekannten Satz erinnert werden muss: Keinen Schritt weiter, bevor das gegebene vollständig beigebracht und geläufig durchgeübt ist. Die Einübung des früher gelernten auf höherer Stufe, wie der Hr. Verf. (S. 468 unten) will, würde zu spät kommen.

«Dieses — gibt die wichtige Lehre, dass man jedem Gegenstande anfangs so viele Stunden zuweisen solle, als nur immer es angeht, während später bei schon geweckter Selbstthätigkeit eine weit geringere Zahl hinreicht.» Als Beispiel führt der Hr. Verf. das Griechische an. Er scheint demnach unter anderem zu wollen, dass diesem Gegenstande im Untergymnasium mehr, im Obergymnasium weniger Stunden zu widmen seien. Darauf müsste erwidert werden, dass im Untergymnasium den bereits vorliegenden Leistungen zufolge mehr Stunden nicht nöthig, im Obergymnasium wegen der Wichtigkeit der Lectüre weniger Stunden nicht möglich sind. Die geringen Leistungen unseres früheren Gymnasialunterrichtes im Griechischen hatten übrigens ihren Grund in verschiedenen Umständen, und diese mögen vergessen bleiben.

Die Befürchtungen für die sittliche Bildung der Jugend, die der Hr. Verf. S. 469 ausspricht, kann nur theilen, wer von der im Organisations-

entwurfe bestimmt und wohl verständlich bezeichneten Aufgabe der Gymnasialerziehung ganz absieht, oder Lehrer voraussetzt, welche diese Aufgabe verkennen und das sittliche Moment beim Unterrichte überhaupt nicht beachten, insbesondere aber die zahlreichen Anlässe, erziehend auf die Jugend zu wirken, wohin eben auch „die Mythen der Alten" gehören, weder wahrnehmen noch benutzen mögen.

„Dass der Organisationsentwurf nichts thut, die zahlreichen Volksstämme der Monarchie einander näher zu bringen, ist klar." Eine ganz falsche Behauptung. Der Organisationsentwurf thut zu diesem Zwecke, was er kann, indem er die Gelegenheit dazu anbahnt; das übrige muss der Lehrer thun.

Mit der Einführung der neuen Organisation ist frisches Leben in unsere Gymnasien gedrungen; Schüler und Lehrer arbeiten mit Lust und Eifer, das Publicum erkennt den Fortschritt, und es steht zu erwarten, dass der Erfolg jene zu immer grösserer Thätigkeit, dieses zu immer lebhafterer Theilnahme für die Gymnasien erwecken wird.

Wenn es irgendwo nicht recht gehen will, liegt die Schuld nicht in der Organisation.

Troppau, im August 1851.

A. Wilhelm.

Schulprogramme österreichischer Gymnasien am Schlusse des Schuljahres $18^{50}/_{51}$.

Bereits jetzt liegt der Red. eine nicht geringe Zahl von Programmen vor, welche österreichische Gymnasien am Schlusse des Schuljahres $18^{50}/_{51}$ haben erscheinen lassen. Wenn man erwägt, wie die Neugestaltung des Gymnasialwesens in der gegenwärtigen Zeit die Kräfte der einzelnen Lehrkörper in besonders hohem Grade in Anspruch nimmt, so darf man diese Erscheinung um so freudiger als ein Zeichen der eifrigen, wissenschaftlichen und didaktischen Thätigkeit der Lehrkörper begrüssen. Der Umtausch der Programme, sowohl mit den sämmtlichen Gymnasien Oesterreichs als mit denen des nichtösterreichischen Deutschlands, auf dessen Wichtigkeit Ref. schon beim Erscheinen der vorjährigen Programme aufmerksam gemacht hat (in dieser Zeitschr. 1850, Hft. VII., S. 564), ist unterdessen eingeleitet und findet bereits für dieses Jahr in vollem Maſse statt; und so werden denn die Schulprogramme ein wichtiges Verbindungsmittel bilden, durch welches die Gymnasien von ihren wissenschaftlichen Arbeiten und ihren speciellen didaktischen Einrichtungen gegenseitig Kenntniss erhalten. — Die Red. wird dafür sorgen, dass in diesem und den nächstfolgenden Heften über den Inhalt der einzelnen Abhandlungen Bericht erstattet werde, und wird zugleich das bemerkenswerthe aus den Schulnachrichten herausheben.

Niederösterreich.

1. Wien. Akademisches Gymnasium. Bericht des k. k. akademischen Gymnasiums in Wien über die Wirksamkeit des Lehrkörpers während der Uebergangsperiode bis zum Schlusse des Schuljahres 1851, nebst Schulnachrichten von Wilh. Podlaha, pr. Dir. — Mit einer Abhandlung des Prof. Joh. Auer. Wien, Gerold. 44 S. 4. — Die Abhandlung des Prof. Auer S. 3—25 hat zum Gegenstande: «Die Lectüre Homer's, eine Bildungsschule zur Offenheit des Charakters.» Nach einer kurzen Einleitung, welche den neuen Lehrplan der Gymnasien dem alten entgegenstellt und die grössere, dem classischen Studium überhaupt und insbesondere der Lectüre der griechischen Classiker gewordene Bedeutung freudig anerkennt, geht der Hr. Verf. zu seinem Thema über und legt in einer reichhaltigen Beispielsammlung dar, wie Homer die Charaktere seiner Helden und Frauen in voller Natürlichkeit und unbefangener Offenheit darstellt, «gleich den unbekleideten, einfachen Statuen der schönsten Kunstepoche Griechenlands, weit über die Lebensgrösse geformt, ohne Beiwerk, ausser den nothwendigsten Kenn- und Abzeichen.» (S. 6.) In der Gruppirung der Beispiele lassen sich zwar die leitenden Gesichtspuncte erkennen, nach welchen der Hr. Verf. das einzelne zusammenstellte, indessen wäre es zur leichteren Uebersicht erwünscht gewesen, wenn diese Gesichtspuncte schärfer hervorgehoben wären; auch brauchte das Bild der gegenwärtigen sittlichen Zustände gegenüber der natürlichen Einfalt homerischer Charakterdarstellung nicht durchweg in so dunkeln Farben ausgeführt zu werden, als hier geschehen ist. Am Schlusse seiner Abhandlung geht der Hr. Verf. mit einigen Worten auf die Offenheit ein, mit welcher Homer «hier und da Scenen der gröberen Sinnlichkeit ohne Schminke, aber auch ohne Weitläufigkeit und Wohlgefallen vorführt» (S. 23), und citirt dabei eine sehr treffende Stelle aus Herder's Schriften über die didaktische Seite dieses Gegenstandes; jene beiden Abschnitte der homerischen Dichtung, welche in dieser Hinsicht bei der Schullectüre gewiss in angemessener Weise zu übergehen sind (aus dem 14. Gesange der Ilias, und dem 8. Ges. der Odyssee), hat der Hr. Verf. wohl darum nicht erwähnen wollen, weil die Abhandlung auch auf die Lectüre der Schüler berechnet ist. Wenn es übrigens in der Natur der Sache liegt, dass eine Abhandlung über den bezeichneten, schon vielfach besprochenen Gegenstand im allgemeinen wenig neues geben kann, so beweist doch Form und Inhalt, namentlich die Benutzung der einzelnen Stellen, dass das ganze nicht aus Abhandlungen verwandten Inhaltes, sondern aus eigener anhaltender und eindringender Lectüre hervorgegangen ist. Die pädagogische Seite aber der Homerlectüre auf den Gymnasien mit solchem Nachdrucke und sittlichem Ernste hervorgehoben zu sehen, muss als besonders erfreulich bezeichnet werden. — Auf die Abhandlung des Prof. Auer folgt zunächst ein kurzer Bericht (S. 26—31) des Dir. Podlaha über «die Wirksamkeit des Lehrkörpers in der Uebergangsperiode vom

Schuljahre $18^{48}/_{49}$ bis Ende 1851.» Dieser Bericht zeichnet sich schon in seiner Form durch die Klarheit der Darstellung und durch die edle, kräftige Sprache aus, welche der Hr. Verf. auch bereits in anderen Schriften bewährt hat. Seinem Inhalte nach ist er einerseits interessant durch das unumwundene Aussprechen einiger, wahrscheinlich auch weiter verbreiteten und auf die Gymnasien höchst verderblich einwirkenden Uebelstände; andererseits gibt er ein rühmliches Zeugniss von der Einsicht und der Energie, mit welcher der Director und der Lehrkörper demselben entgegengetreten sind. Ref. kann nicht umhin, einige Stellen daraus wörtich zu entnehmen.

«Es ist hier nicht der Ort,» heisst es im Eingange S. 26, «den alten Gymnasialplan einer Kritik zu unterwerfen, dass er jedoch verschieden aufgefasst, verschiedene Früchte trug, wird Jedermann wissen. Eines aber war, äusserst seltene Fälle ausgenommen, überall gleich: Die Jugend hat das Gymnasium nicht um der Bildung, sondern nur um des Zeugnisses willen besucht. Ein Gebrechen, das nicht sowol im Lehrplane, als vielmehr im früheren Systeme lag, und das noch keineswegs gehoben, den Lehrkörpern vielleicht Jahre lang ein grosses Hinderniss in den Weg legen wird, bis die bessere Ansicht bei den Eltern durchgedrungen, nur wirkliche Ausbildung ihrer Kinder sei das einzig giltige Zeugniss für ihr künftiges Fortkommen. Obige Ansicht war um so allgemeiner, je näher sich die Gelegenheit zu einer baldigen Anstellung, wozu nur ein Zeugniss nöthig war, befand, daher in der Hauptstadt am allgemeinsten. Deshalb blieb auch hier kein Mittel, es mochte erlaubt sein oder nicht, unversucht, ja es wurde häufig moralischer Zwang angewendet, und der Lehrer, um sich am Ende alle Feindseligkeiten zu ersparen, genöthigt, wegen eines oder einiger schwachen Schüler auch die übrigen auf derselben Stufe stehenden am Ende des Schuljahres mit guten Zeugnissen zu entlassen. Die Kataloge der letzten zwanzig Jahre, wo häufig unter sechzig Schülern kaum Eine minder gute Fortgangsnote vorkommt, sind der sprechendste Beweis für diese Behauptung. Dass ein solches Verfahren auf die Bildung und den Eifer der besseren Schüler übel einwirken musste, liegt am Tage. Ein bleiernes Gewicht an den Füssen kann nie den Fortschritt fördern. War aber auch der öffentliche Unterricht dadurch in seiner Würde gesunken, so stand er noch immer nicht so tief, als das Privatstudium, das sich allmählich zum letzten Auskunftsmittel für alle schwachen und arbeitscheuen Köpfe, die als öffentliche Schüler selbst bei dem so nachgiebigen Unterrichte zu bestehen verzweifelten, ausgebildet hatte, wozu leider nicht selten die Vorsteher der Gymnasien selbst hilfreiche Hand noch boten. Von Privatschülern achtbarer Väter, die den Unterricht ihrer Söhne zu Hause selbst leiteten und überwachten, ist hier keine Rede. Auf diesem Standpunkte befand sich der Gymnasialunterricht in der Hauptstadt, als die Ereignisse des viel genannten Jahres einherbrausten, und zuerst Reformen im Unterrichte herbeiführten.»

Die Ereignisse des Jahres 1848 unterbrachen auf einige Zeit den Unterricht am akademischen Gymnasium, doch wurde es ermöglicht, dasselbe am 4. December 1848 wieder zu eröffnen.

«Der Zudrang war ausserordentlich, die Zahl der sämmtlichen in sechs Classen eingetretenen öffentlichen Schüler betrug 512, die der Privatisten 180. Der Unterricht begann am 5. December, jeder Lehrer gieng, für die neue Gestaltung des akademischen Gymnasiums eingenommen, mit der besten Hoffnung an die neue, wenn auch schwierige Arbeit. Bald

jedoch zeigten sich die traurigen Folgen des vorausgegangenen Jahres, so wie des früheren Systemes. In den überfüllten Classen waren beinahe die Hälfte der Schüler entschieden unreif; viele von ihnen für jede Bildung stumpf, dem Müssiggang ergeben, und, wie sich Ignoranz häufig mit Arroganz zusammenfindet, keck und anmafsend, dabei in ihrer Kleidung schon abenteuerliche, und von Aussehen liederliche Gestalten. Nichts lernen galt für Lernfreiheit, niemand sollte gemahnt, geschweige denn gestraft oder schlecht classificirt werden. — Und in einer solchen Atmosphäre sass wieder, obwohl unangetastet und unangefochten, eine mit den liebenswürdigsten Eigenschaften versehene Jugend. Dieses Gymnasium war von jeher so glücklich, zum grossen Theile eine Jugend zu haben, die von Hause aus schon wohlerzogen, in ihrem ganzen Wesen offen, unbefangen und doch bescheiden, fähig und wissbegierig ist; die jedoch gekannt, verstanden und eigens behandelt sein will, und nur einer geregelten Zucht bedarf, um zu den schönsten Hoffnungen zu berechtigen. Diese Jugend nun war es wohl werth, ja es war Gewissenssache und heilige Pflicht, sie sobald als möglich von einer solchen Umgebung zu befreien, und bevor sie noch Schaden gelitten, zu retten. Mit der Verzögerung aber wuchs die Gefahr. Nachdem man also eingesehen, dass mit freundlichem Zureden und ernstem Mahnen nichts auszurichten, und dass jedes andere angewandte Mittel fruchtlos geblieben war: wurde ohne Schonung und Ausnahme zur Reinigung der Anstalt geschritten. Binnen zwei Monaten wurden 50 und bis zum Schlusse des Schuljahres 105 Schüler aus der Anstalt entlassen, wozu der Director, als persönlich verantwortlich gemacht, persönliches Recht hatte. Freilich gehörte eine ungewöhnliche Kraftanstrengung dazu, um eine so unbändige Jugend im Zaume zu halten; freilich galt es einen Kampf mit übelgesinnten Eltern, den nur derjenige würdigen kann, der Augenzeuge war, oder sich in ähnlicher Lage befand. Doch der Muth wuchs mit dem Widerstande, und das Bewusstsein, dass man uneigennützig, ohne schnöde Absicht, einzig und allein nur für eine brave Jugend kämpfe, stählte denselben.»

Mit dieser Reinigung der Anstalt selbst von verderblichen Elementen war im Laufe des Schuljahres 1849 schon ein wichtiger Theil der Arbeit vollendet; aber am Schlusse dieses Schuljahres galt es, noch einem anderen Missbrauche mit allem Ernste und voller Energie sich entgegenzustellen.

«Das Privatstudium, welches ursprünglich nur selten war, ist, wie schon gesagt, wenige Fälle ausgenommen, zur allgemeinen Zuflucht aller unreifen Schüler geworden. Es will sich nicht näher erörtern lassen, wie man hiebei zu Werke gieng, doch das steht fest, dass harmlose Eltern durch gute Zeugnisse oft sechs Jahre lang getäuscht wurden, um am Ende zu der Ueberzeugung zu kommen, dass ihre Söhne zu jedem andern Geschäfte unfähig geworden, und dass an der Bildung der Schüler ein Verrath geübt wurde, den niemand verantworten und den man höchstens durch das frühere System einigermafsen entschuldigen kann. Um daher bei der Prüfung der Privatschüler mit der nöthigen Unabhängigkeit und Unparteilichkeit vorgehen zu können, beschloss der Lehrkörper in einer eigens zu diesem Zwecke abgehaltene Conferenz, nur die gesetzliche Taxe, welche vor der Prüfung beim Director erlegt werden müsse, zu erheben, und jeden Privatschüler ohne Ausnahme zu den vorgeschriebenen schriftlichen Prüfungen zu verhalten. Die erste Prüfung lieferte den traurigsten Beweis für die oben ausgesprochene Behauptung. Von den 180 eingeschriebenen Privatisten erschienen 130, und von diesen mussten 60 als entschieden unreif mit den damals üblichen Noten bezeichnet werden. In dem darauf

folgenden Semester schmolz die Zahl auf 50 und bis zur Gegenwart auf etwa 40 Privatschüler.»

Am Anfange des folgenden Schuljahres trat der neue Lehrplan in's Leben, für den der Berichterstatter an dem seiner Leitung unterstellten akademischen Gymnasium schon vorher möglichst Vorbereitungen getroffen hatte. Dass dieser neue Studienplan vor allem auf die Selbstthätigkeit der Schüler rechnet, und diese zu wecken den Lehrern zur Hauptaufgabe macht, bezeichnet der Hr. Verf. mit vollem Recht als einen wesentlichen Gegensatz desselben gegen die frühere Einrichtung; der Bericht, den er über den Erfolg der Neugestaltung, selbst in dieser schwierigen Uebergangszeit gibt, kann gewiss als ein beachtenswerthes Zeugniss für den Organisationsentwurf angesehen wurde. Soll aber auf diesem Wege etwas erreicht werden, so ist eine möglichst gleichmäfsige Bildungsstufe der Schüler derselben Classe ein unerlässliches Erforderniss. Von dieser richtigen Einsicht geleitet, hat daher der Director und der Lehrkörper des akadem. Gymnasiums beim Aufsteigen der Schüler in die höheren Classen und bei der Aufnahme von Schülern aus anderen Anstalten in die einzelnen Classen die grösste Strenge eintreten lassen, unbeirrt dadurch, dass sich die Schülerzahl in Folge solcher Mafsregeln nothwendig vermindern musste.

«Freilich war die Zahl dieser Auserwählten nur gering, aber der Lehrkörper war weit entfernt, die Blüte einer Anstalt in der grossen Anzahl von Schülern zu suchen, eine Ansicht, die wohl häufig ausgesprochen wird, aber gerade das Gegentheil bedeuten kann; er hegte vielmehr die Ueberzeugung, dass der blühende Zustand einer Anstalt nur in der Hebung der sittlich-religiösen und intellectuellen Bildung sämmtlicher Schüler und in dem guten Geiste bestehe, der die ganze Anstalt beseelt.»

Den Schluss des Berichtes bildet eine bündige, herzliche Ansprache an die Schüler des Gymnasiums, das bisher geleistete anerkennend und die Mängel rügend, und an die Eltern der Schüler. Aus dieser letzteren heben wir die Schlussworte heraus:

«Mögen Sie ferner selbst beurtheilen, ob der Lehrkörper in den Geist des neuen Systems eingedrungen, und ob sich der neue Plan an Ihren Söhnen als praktisch erweise. Mögen Sie endlich, wenn Ihnen, vielleicht mit Recht, manches noch nicht entsprach, bedenken, dass in einer Uebergangsperiode, wo sich selbst ältere Lehrer, weil in ein ganz neues System versetzt, schwer orientiren, jüngere hingegen, wenn auch mit Kenntnissen versehen, den nöthigen didaktischen und pädagogischen Tact erst erwerben müssen, nicht Alles alsogleich vollkommen sein könne. Doch ist die Zeit nicht mehr ferne, wo wie ich glaube, das Gymnasium definitiv organisirt sein und der so nachtheilige Wechsel der Lehrer mitten im Schuljahre aufhören werde. Ist dieses geschehen, dann werden sich bald alle höheren Interessen der an der Anstalt Betheiligten, ich meine Sie, Hochachtbare, Ihre Söhne und uns Lehrer, zum Wohle der Jugend und zur allseitigen Zufriedenheit ausgeglichen haben.»

In wiefern der Director Grund hat, eine definitive Organisation des Gymnasiums so dringend zu wünschen, wie diese Schlussworte andeuten, ist aus der in den Schulnachrichten (S. 32—44) sogleich zu Anfange ge-

gebenen Uebersicht über das Lehrerpersonale zu ersehen. Es sind nämlich als ordentliche Lehrer des Gymnasiums, mit Einschluss des Directors, nur sieben angestellt, sämmtlich Priester aus dem Piaristen-Orden (Dir. Wilh. Podlaha, die Professoren Joh. Auer, Karl Berlinger, Katechet, Joh. Frank, Georg Hinterlechner, Konr. Böhm, Joh. Windisch), ausserdem aber acht supplirende Lehrer weltlichen Standes (Alois Pokorny, Dr. Karl Bernd, Aug. Gernerth, Anton Kloss, Dr. Vincenz Waniorek, Dr. Herm. Pick, Dr. Jos. Marek, Ign. Reisinger). Durch Nebenlehrer wurde der Unterricht in den nicht obligaten Gegenständen ertheilt, nämlich in der italiänischen Sprache (Ign. Taussig), in der französischen (Joh. Turel) und ungarischen Sprache (Const. Markowitz), in der Kalligraphie (Laur. Rasner) und Stenographie (Joh. Böhm). Während von den ordentlichen Lehrern des Gymnasiums im ganzen 105 wochentliche Lehrstunden ertheilt werden, kommen auf die Supplenten 85, auf die Nebenlehrer 22; den supplirenden Lehrern ist der gesammte mathematische und naturwissenschaftliche, und ein bedeutender Theil des philologischen und des deutschen Unterrichtes in den oberen Classen übergeben. Bei der grossen Vermehrung der Lehrkräfte, welche die Umgestaltung der Gymnasien im J. 1849 plötzlich erforderte, konnte man dem Bedürfnisse nicht anders abhelfen, als indem man junge Männer, die bisher dem Privatunterrichte sich gewidmet hatten, für die Gymnasien verwendete, deren wirkliche Anstellung aber davon abhängen liess, dass sie durch Bestehen der Lehramtsprüfung ihre Qualification gesetzlich nachweisen würden. So wenig eine solche Mafsregel zu vermeiden war, eben so wenig lässt es sich verkennen, dass es ein Uebelstand für ein Gymnasium ist, wenn die Hälfte der Lehrer die unsichere, und einen häufigen Wechsel nothwendig herbeiführende Stellung von Supplenten einnimmt, ein Uebelstand, der selbst dann nicht ganz behoben ist, wenn die Supplenten, wie wir es von denen des akademischen Gymnasiums sicher vernehmen, in ihren wissenschaftlichen Kenntnissen, wie in ihren didaktischen Leistungen, die vollste Anerkennung verdienen. Jetzt hat bereits eine nicht geringe Zahl dieser Supplenten, namentlich fast alle bisher am akademischen Gymnasium beschäftigten, die gesetzliche Lehramtsprüfung mit gutem Erfolge bestanden. Daher ist gewiss der Wunsch und die Erwartung des Directors gerechtfertigt, dass ein Gymnasium der Hauptstadt des Reiches, und welches das Verdienst hat, zur Verwirklichung des Organisationsentwurfes so tüchtig beigetragen zu haben, nicht länger in dieser Unsicherheit belassen, sondern durch definitive Anstellungen dem schwankenden Zustande ein Ende gesetzt werde. — Auf die Statistik des Lehrerpersonales folgt der Lehrplan des verflossenen Schuljahres; darauf werden, was eine sehr schätzenswerthe Beigabe zu den Schulnachrichten ist, die Themen der deutschen Aufsätze angegeben, welche im verflossenen Schuljahre von den Schülern des Obergymnasiums bearbeitet sind. Wenn sich unter den angeführten einige finden, die zu allgemein und weit gestellt sind, so ist doch bei weitem die grössere Zahl von diesem so häufig

vorkommenden Fehler frei und mit Geschick an die deutsche Lectüre, an die Lectüre der alten Classiker und an die Geschichte angelehnt; nur hätte nicht unterlassen werden sollen, bei den einzelnen Aufgaben zu bemerken, für welche Classen sie gestellt wurden, und ob zur häuslichen Bearbeitung oder zur Bearbeitung in den Lehrstunden. — Die hierauf folgende Angabe über die Lehrmittel des Gymnasiums zeigt einen sehr bedeutenden, aus öffentlichen Fonden und aus Geschenken von Privaten hervorgegangenen Zuwachs der Lehrmittel für den naturwissenschaftlichen Unterricht; man vermisst aber eine Angabe über den Zuwachs der Bibliothek oder doch über die darauf verwendeten Geldmittel. Den Schluss bildet eine sehr detaillirte statistische Tabelle über die Schülerzahl nach verschiedenen Kategorien, aus der wir, so wie auch bei den Programmen anderer Gymnasien, das wichtigste in einer Gesammtübersicht über alle österreichischen Gymnasien geben werden. Von den 47 Schülern der obersten Classe unterziehen sich 37 theils im Juli, theils im September der Maturitätsprüfung, 10 nahmen blosse Semestralzeugnisse. Es wäre erwünscht, wenn von diesen in den Programmen angegeben würde, welchen Lebensberuf sie zu erwählen gedenken; es dient zur Charakteristik eines Gymnasiums, zu erfahren, wie viele Schüler desselben sich nicht auf die Universität begeben, und welchen Lebenskreisen diese sich zuwenden.

(Die Fortsetzung folgt im nächsten Hefte.)

Wien, im August 1851. H. Bonitz.

Conferenzen der Wiener Gymnasialdirectoren.

Die Herren Directoren der Gymnasien in Wien haben die Güte gehabt, nachstehende Auszüge aus den Protocollen ihrer Conferenzen (vergl. Jhrg. 1851, Heft VIII, S. 674) der Redaction zur Veröffentlichung mitzutheilen.

1. Die Directoren der Wiener Gymnasien sind vollkommen einverstanden, dass öffentliche Prüfungen von wesentlichen Folgen für den Eifer der Schüler sind, sie haben aber in diesem Jahre von denselben abgesehen, weil die früheren sogenannten Ehrenprüfungen, welche in mancher Beziehung mehr ein Schaugepränge als eine Prüfung waren, noch zu sehr im Gedächtnisse der älteren Schüler stehen, und weil die Modalität solcher Prüfungen, wofern sie fruchtbringend werden sollen, noch nicht genau bestimmt ist. Die Versammelten beschlossen, über die Modalität einer solchen, für die Schüler erspriesslichen öffentlichen Prüfung in einer der nächsten Sitzungen ausführlich zu berathen, und das Resultat der Berathung der hohen Landesschulbehörde zu unterbreiten.

2. Nach §. 73, Nr. 6 und 7 des Organisationsentwurfes macht auf dem Semestralzeugnisse ein einziges ungenügend (nämlich in der Bedeutung: entschieden unreif) in einem obligaten Gegenstande schon die erste allgemeine Fortgangsclasse, und mithin beim Schlusse des zweiten Semesters das Aufsteigen in die nächst höhere Classe dem Schüler

unmöglich. Jedoch bleibt es dem Ermessen des Lehrkörpers überlassen, wenn dieser glaubt, dass die, in einem Fache gebliebenen Lücken bis zum Schlusse der Ferien ausgefüllt werden könnten, dem Schüler eine nachträgliche Prüfung zu gestatten, deren etwa günstiges Resultat dann auf dem Zeugnisse in einem Nachtrage zu bemerken ist.

3. Es wurde die Nothwendigkeit besprochen, den deutschen Unterricht in den Normalschulen mit der Methode und den wissenschaftlichen Grundsätzen des deutschen Unterrichtes auf Gymnasien in Einklang zu bringen, was bisher nicht der Fall war, indem z. B. die Lehre von der starken und schwachen Declination und Conjugation der Normalschule noch fremd zu sein scheint, dagegen noch immer von unregelmäfsigen Conjugationen gelehrt wird, was der Schüler dann später als etwas irriges wieder zu verlernen hat. Ueberhaupt wäre zu wünschen, dass durch harmonisches Zusammenstimmen in der Methode und Materie des Unterrichtes eine bessere Vorbereitung der Knaben in der Normalschule für das Gymnasium erzielt werde.

4. Die Directoren einigten sich dahin, alle in die erste Classe des Gymnasiums aufzunehmenden Schüler ohne allen Unterschied und ohne Rücksicht auf das Zeugniss der Normalschule zu prüfen, ob sie die durch den Organisationsentwurf bestimmten Vorkenntnisse besitzen.

5. Es hat die Erfahrung gelehrt, dass mehrmals Schüler, welche einen ungünstigen Erfolg ihrer Studien auf dem einen Gymnasium voraussahen, dieses plötzlich verliessen, und den Director eines anderen Gymnasiums zu bestimmen suchten, sie mitten im Laufe des Semesters oder wohl gar gegen das Ende desselben noch als Privatisten aufzunehmen, indem sie die vorher an dem anderen Gymnasium geschehene Aufnahme durch allerlei Vorwände verbargen. Um nun solchen Täuschungen möglichst entgegen zu wirken, wurde von den Directoren einhellig beschlossen, jedes behufs der Aufnahme in das Gymnasium präsentirte Zeugniss zu markiren, d. i. mit dem Datum der geschehenen Aufnahme des Schülers und mit dem Namen des aufnehmenden Directors zu bezeichnen, damit nicht dasselbe Zeugniss zu einer neuen Aufnahme unter Verschweigung der vorherigen gebraucht werden könne.

Literarische Notizen.

— Das Märzheft des V. Jahrganges (1851) der «Zeitschrift für das Gymnasialwesen» von W. J. C. Mützell enthält eine ausführliche Besprechung des in unserer Zeitschrift bereits mehrfach (Jahrg. 1850, S. 771—779, 801, 957) erwähnten Werkes: «Deutsches Litteraturbuch von Theodor Vernaleken. St. Gallen und Bern, Huber u. Comp. 1850.» Der Ref., Hr. Oberlehrer Dr. E. Niemeyer zu Crefeld, hebt, ohne unbedingt in allen Einzelnheiten dem Verf. beizustimmen, die anerkennenswerthen Vorzüge dieses Buches auf eine Weise hervor, die das Urtheil, das in unserer Zeitschrift darüber abgegeben worden, im wesentlichen bestätiget. Ein besonderes Gewicht legt der Ref.

auf die Lebensbilder, die Hr. Vernaleken gibt, und die sich eben so sehr durch die zweckmäfsige Wahl der Charaktere, als durch die Lebhaftigkeit der Darstellung auszeichnen. Bei diesem Anlasse geschieht einer neuen interessanten Sammlung, nämlich der «Deutschen Dichterhalle von Dr. J. Schenckel, Gymnasiallehrer zu Wiesbaden (Mainz, C. G. Kunze, 1850—51),» Erwähnung, auf die wir nächstens zurückzukommen gedenken. Sein Gesammturtheil fasst der Ref. in die Worte zusammen: «Wir finden in dem Buche Vernaleken's ein stoffhaltiges Hilfsbuch, welches durch gesunde Lebensanschauung, didaktische Fassung und tactvolle Auswahl (bei der immerhin persönliche Liebhabereien sich geltend machen mögen) sich für den elementaren Literaturunterricht empfiehlt, welcher in den Mittelclassen der Gymnasien und in den Oberclassen der Realschulen ertheilt zu werden pflegt.» —

— Ein anderes in unserer Zeitschrift (Jahrg. 1850. S. 443 — 446) zur Beachtung empfohlenes Werk, nämlich: «*Traité complet et méthodique de la prononciation française etc. Par M. A. Lesaint. Hambourg, Perthes-Besser et Mauke. 1850*,» wird von Hrn. Dr. H. A. Müller zu Bremen in Jahn's «Jahrbüchern f. Philologie u. Pädagogik» (LX. Bd. II. Hft. S. 166 ff.) mit kritischer Genauigkeit beleuchtet. Obwohl der Hr. Ref. in einzelnen Puncten von den Ansichten des Hrn. Verf.'s abweicht, und vor allem die zu grosse Breite tadelt, mit der die einzelnen Abschnitte, vorzugsweise die Verbindung der Vocale mit den Consonanten, das Hinüberziehen oder Binden beim Lesen und Sprechen u. a., durchgeführt sind, so stimmt er doch mit der in unserer Zeitschrift gegebenen Anzeige dieses Buches darin überein, dass er sagt: «Unter den in jüngster Zeit erschienenen Werken, welche die französische Sprache ganz oder theilweise behandeln, nimmt gewiss keines eine wichtigere Stelle ein, als das vorliegende. In der That möchte es nicht leicht irgend einen die Aussprache betreffenden Punct geben, über den man sich bei dem Hrn. Verf. nicht Rathes erholen könnte.»

— Zu einer schätzenswerthen Bereicherung für Gymnasialbibliotheken, so wie für die Büchersammlungen einzelner Lehrer gibt die J. Bädeker'sche Buchhandlung zu Elberfeld Gelegenheit, indem sie das in ihrem Verlage erschienene «Archiv für das Studium und den Unterricht der neueren Sprachen und Literaturen, von Dr. L. Herrig und Prof. H. Viehoff,» dessen bei Westermann zu Braunschweig unter R. Hiecke's Mitwirkung erscheinende Fortsetzung wir im I. Jahrgange unserer Zeitschrift (Hft. X. S. 802 — 804) empfohlen haben, für kurze Zeit zur Hälfte des Subscriptionspreises (nämlich zu 5 Thlrn. = 10 fl. CM. für 10 Hefte oder 5 Bände von je 30 Bogen) ablässt. Der Inhalt dieses Archives (der von jeder soliden Buchhandlung gratis verabfolgt wird) ist ungemein reich und weist namentlich den Lehrern des deutschen Sprachfaches höchst willkommenen Lehrstoff nach, z. B. Studien über Goethe'sche Dichtungen von Dr. H. Düntzer (Bd. III. S. 249. IV. 1. V. 172. 382), von H. Viehoff (Bd. I. S. 1. 5. 127. 349. II. 63); über Shakspeare von Dr. Hoffmann (Bd. III. 373. IV. 56), von Dr. Hüser (Bd. IV. 328), von Dr. K. Kruse (Bd. IV. 209), von Dr. A. F. Ziel (Bd. III. 1); über Schiller'sche Gedichte von Dr. Hertel (Bd. V. 241), von J. Meyer (Bd. III. 232. 235), von Risler (Bd. I. 327); einzelne Gedichte von Chamisso, Heine, Fouqué, Kopisch, Platen, Uhland, Freiligrath, Geibel u. a. ästhetisch erläutert von Dr. A.

Henneberger (Bd. III. 362. 367. 370. 371), R. H. Hiecke (Bd. II. 299), A. Nodnagel (Bd. II. 1); über Gudrun von Dr. L. Hölscher (Bd. I. 201); über das Ludwigslied, von A. Nodnagel (Bd. II. 353) u. s. w. nebst gediegenen sprachlichen, ästhetischen und literar-historischen Abhandlungen.

(Pflanzenbilder zur Erleichterung des botanischen Unterrichtes.) — Hr. Jos. Nentwich, Apotheker zu Brüx in Böhmen, hat der Redaction von einem Verfahren, mittels dessen er aus getrockneten Pflanzen übersichtliche und dauerhafte Bilder zusammenstellt, wiederholt die Mittheilung gemacht, in der Voraussetzung, dass seine Methode auch beim botanischen Unterrichte auf Gymnasien und anderen Lehranstalten mit Nutzen angewendet werden könne. — «Es sei nämlich, meint Hr. Nentwich, bekannt, dass viele Pflanzen, namentlich die meisten Alpenpflanzen, keine Cultur vertragen, daher selbst in den sorgsamst gepflegten botanischen Gärten nicht lebend zu erhalten sind; hinsichtlich solcher sei es daher jedenfalls besser, beim Vortrage getrockneter Pflanzen zum Vorzeigen sich zu bedienen, als die Schüler auf Bildwerke hinzuweisen, die ihrer Kostspieligkeit wegen nur wenigen zu Gebote stehen. Zu diesem Behufe scheine es ihm ganz besonders erspriesslich, diejenigen Pflanzen, die lebend fehlen, in beliebigen Bilderformen zur Schau zu stellen. Ueberhaupt könnten, nach was immer für einem Systeme vorgetragen werden mag, Bilder nach den Gattungen der Pflanzen zusammengesetzt werden, d. h. so viele Gattungen, so viele Bilder, z. B. ein Bild von 15—20 Stücke Syngenesisten in beliebiger Figur aufgelegt, oder eben so viel Malvaceen; jedes Bild werde unterhalb mit Nummer und Classification bezeichnet. Sämmtliche Bilder seien in solcher Höhe anzuheften, dass die Schüler selbe bequem betrachten und den Habitus der in Classen geordneten Pflanzen vollkommen sich eigen machen können. Die Terminologie, die in ihrem ganzen Umfange ermüdet, solle nur populär, so kurz wie möglich, vorgetragen werden. Findet ein Schüler in der Folge eine Pflanze, so wird ihm alsbald die Aehnlichkeit derselben mit dieser oder jener Nummer auffallen, und er, nach Erkennung der Classe, der sie auf dem Bilde zugetheilt ist, leicht sich zurecht finden und vollständiger belehren können. Die Bilder müssen von gut getrockneten Exemplaren verfertiget werden und zwar mit der Vorsicht, dass jedes, vor dem Aufkleben mit *Gummi arabicum*, auf der Rückseite mit etwas Kampfer in *Kreosot* gelöst (der Haltbarkeit wegen und zum Schutze gegen die Würmer) bestrichen werde. Jeder Lehrer der Botanik dürfte im Stande sein, solche Bilder, auf eine dem seinen Vorträgen zu Grunde liegenden Systeme entsprechende Weise, mit geringen Kosten anzufertigen.»

Abgesehen davon, ob diess Verfahren, das den Männern vom Fache nicht unbekannt ist, als besonders vortheilhaft sich bewähre, glaubten wir die Mittheilung dieser Notiz der löblichen Absicht des Herrn Einsenders schuldig zu sein.

Erste Abtheilung.

Abhandlungen.

Die Correctur der häuslichen schriftlichen Schülerarbeiten.

Dass zur geistbildenden Erlernung der Sprachen schriftliche Uebungen sehr vortheilhaft sind, wird niemand leugnen; soll aber dieser Zweck erreicht werden, so müssen die Schüler über das Gelingen oder Misslingen ihrer Arbeiten und über die Art der Fehler in denselben jedesmal Aufschluss erhalten. Um diess zu bewerkstelligen, hat der Organisationsentwurf §. 51 die Correctur einer jeden schriftlichen Aufgabe angeordnet, und zwar in der Weise, dass der Lehrer selbst solche Aufgaben corrigire. Bei der Befolgung dieser Vorschrift aber machen die Lehrer folgende, zum eifrigen Corrigiren keineswegs ermunternde Erfahrungen:

A. Nicht selten machen mehrere Schüler, wenn sie nicht direct abschreiben, diese Aufgaben gemeinschaftlich, wobei regelmäfsig einer der Dictirende ist, so dass die vorgeblich eigene Arbeit der anderen von dem blossen Abschreiben nicht viel sich unterscheidet und dem Schüler nichts nützt. Bei freien, stilistischen Aufsätzen ist dieses auch ziemlich leicht zu erkennen; nicht so bei sprachlichen Aufgaben, besonders in einer etwas zahlreichen Schule. Das strenge, wiederholte Verbieten sichert den Erfolg eben so wenig, als das Verbieten der Uebersetzungen; ja es ist zu besorgen, dass dann manche zum Nachtheile der Sittlichkeit gewisser Verheimlichungsmittel sich bedienen möchten, dass sie z. B. verschiedenartige Fehler geflissentlich machten, um den

Arbeiten ein ungleiches Aussehen zu geben. Das Ueberwachen der häuslichen Selbstthätigkeit von Seiten der Lehranstalt ist aber nicht möglich, indem der grössere Theil der Schüler bei fremden Leuten wohnt, welche, wie auch selbst viele Eltern, die Sache nicht verstehen oder die Mufse nicht haben, über die Schüler in diesem Puncte zu wachen.

B. Die Reinschriften der noch so sorgfältig corrigirten Aufgaben, selbst die der schriftlichen Prüfungen, werden häufig mit vielen, nur mit anderen Fehlern gebracht, so dass oft selbst eine zweite Reinschrift nicht fehlerfrei ist.

So sieht denn der Lehrer, wie unverhältnissmäfsig der Erfolg zu der von ihm darauf verwendeten Zeit und Mühe sei, was auch den besten Willen zu entmuthigen und auf die so bedeutend in Anspruch genommene Kraft lähmend einzuwirken geeignet ist.

C. Auch ist zu bemerken, dass die Schüler vermögender Eltern in der Regel sogenannte Informatoren haben, welche mit ihnen die Aufgaben machen, so dass der Lehrer nichts weniger als des Schülers Arbeit corrigirt, und überhaupt, wie man aus dem gesagten sieht, mit der bei zahlreichen Schüleraufgaben oft kaum zu bezwingenden Arbeit wenig erzielt.

Es ist gewiss der Mühe werth, auf Mittel zu sinnen, wie diese Uebelstände bei dem doch so wichtigen Unterrichtselemente, den schriftlichen Arbeiten nämlich, beseitiget werden können. Diess ist der Zweck des gegenwärtigen Aufsatzes, der zwar eigentlich für die grammatischen Aufgaben am Untergymnasium verfasst ist, in manchen Stücken aber auch auf das Obergymnasium und die freien schriftlichen Aufsätze sich anwenden lässt.

I. Man bringe den Schülern die Ueberzeugung von der Nothwendigkeit ihrer eigenen, fleissigen Ausarbeitung der Aufgaben bei. Diess geschieht aber am sichersten durch Strenge bei den schriftlichen Prüfungen, die ja dem Inhalte und der Form nach sich von den häuslichen Aufgaben nicht unterscheiden, und deren Gelingen von der Gesammtverwendung der Schüler, folglich auch von der fleissigen Ausarbeitung der Pensa abhängt. Sieht der Schüler, dass er die schriftliche Prüfung allein, ohne Bücher oder sonstige Hilfsmittel machen muss, so wird er, wenn er anders zu den Studien taugt, gewiss aus eigenem Antriebe sich bemühen, durch Fleiss bei den Hausarbeiten und sorgfältige Benützung der

Correctur auf dieselbe sich vorzubereiten, wodurch zugleich mehr als durch alle Ermahnungen seine Willenskraft gestärkt wird.

II. Die schriftliche Hausarbeit werde genau den gelesenen Stücken und Beispielen angepasst, und sei kurz, im Latein z. B. etwa 12 Zeilen, im Griechischen noch kürzer.

Entsprechen nämlich die Aufgaben dem gelesenen Lehrstoffe, so fühlt sich der Schüler ganz heimisch in der ihm bekannten Sphäre, während schon das Schreiben noch nicht gelesener oder gehörter Wörter dem Anfänger grosse Noth macht; — sind sie nebst dem auch kurz, so müsste er allzu träge oder unbeholfen sein, wenn er, statt seine Kräfte selbst zu versuchen, nach fremder Hilfe sich umsehen möchte. In Hinsicht auf die Anschliessung der Aufgabe an den früheren Lehr- und Lesestoff haben wir an den neuen französischen Sprach- und Uebungsbüchern vortreffliche Muster.

III. Zur Verhütung des in *B.* erwähnten Uebelstandes ist es wohl am zweckmäfsigsten, dass Fehler, von denen man vermuthet, der Schüler könnte ihren Grund und die rechte Art ihrer Verbesserung nicht einsehen, nicht bloss als Fehler, sondern so viel als möglich speciel als Fehler gegen diese oder jene Regel u. s. w. bezeichnet werden. Diess muss theils durch verschiedene, in der Schule eingeführte Zeichen, theils durch ein Wort oder eine Anfangssylbe geschehen, so kurz als möglich, damit man beim Corrigiren nicht lange aufgehalten werde; die kürzeste und dabei vollständigste Bezeichnung ist jedoch nur auf folgende Art möglich:

a) Die Theile des gesammten Lehrstoffes der Schulgrammatik sollen ohne Rücksicht auf ihren Inhalt und Namen durch ununterbrochen auf einanderfolgende Randzahlen bezeichnet werden, so dass keine solche Randzahl zweierlei umfasse.

b) Dieser Grammatik sei ein vollständiges Sachregister beigefügt, so dass bei jedem Schlagworte die Randzahl der damit gemeinten Regel, Ausnahme oder Anmerkung stehe, nicht aber etwa nach der Weise der meisten Grammatiken, die Paragraphenzahl mit noch einer anderen eine Unterabtheilung betreffenden Bezeichnung. Wenn die Grammatik, wie überhaupt zu wünschen, ein grosses Format hat, so dass auf jeder Seite des Registers drei Columnen stehen können, so gewährt sie den Vortheil, dass man ohne vieles Umblättern das gesuchte Wort findet; noch be-

quemer wäre es aber, wenn ein solches Register abgesondert im Quartformate beigegeben würde.

Mit Hilfe eines solchen Registers nun schreibt der Corrigirende über jeden Fehler, dessen Grund der Schüler nicht leicht finden könnte, die blosse Randzahl der dahin zielenden grammatischen Regel. Auf diese Art sieht der Schüler nicht bloss, dass gefehlt ist, sondern zugleich den Weg der Belehrung über diesen Fehler, so dass der fleissige bei mancher Schwierigkeit nicht verzagen darf, der leichtsinnige hingegen sich nicht ausreden kann.

Dass dasselbe Verfahren für die Pensa jedes Sprachfaches und auch im Obergymnasium zu empfehlen sei, bedarf keiner besonderen Begründung; aber auch bei den freien, stilistischen Aufsätzen (bei denen die Schwierigkeit der genauen, belehrenden Bezeichnung des unrichtigen oft sehr gross und zeitraubend ist) würde es gute Dienste leisten. Fehlt es aber an einer nach obiger Angabe eingerichteten Grammatik und Stilistik, so muss man jener unvollständigeren Bezeichnungsart sich bedienen, die dem Schüler nur im allgemeinen einen Wink gibt, wo er, vorzüglich in den höheren Schulen und im Stile, einer speciellen Belehrung bedarf.

IV. Aber welcher Lehrer kann bei einer etwas zahlreichen Schule die vielen Correcturen sammt der nothwendigen Revision, wie diese von den Schülern benutzt worden sind, bestreiten?

Die hier berührte Schwierigkeit findet sich nicht bloss an überfüllten Schulen, wie es an den Gymnasien der Hauptstadt bisher der Fall ist, sondern auch an jenen mit mäfsiger Schülerzahl, und zwar in Folge der Einführung der Fachlehrer. Dass an den Gymnasien, die erste Classe etwa ausgenommen, statt der früheren Classenlehrer so viel als möglich Fachlehrer eintreten, ist gewiss sehr wünschenswerth, ist eine der wesentlichen Bedingungen des glücklichen Gedeihens dieser Anstalten. Dieser Einrichtung zufolge übernimmt aber auch ein Lehrer das Sprachfach in mehreren Schulen, in so vielen nämlich, als die ihm zufallende wöchentliche Stundenzahl es erheischt; z. B. bei 16 wöchentlichen Stunden das Griechische in vier Schulen. Nun soll er auch die Pensa für diese Schulen selbst corrigiren. — Bedenkt man die zu gebende Stundenzahl, und dass er sich auf jede derselben vorbereiten, ferner dass er diese Aufgaben grösstentheils selbst erst machen, bei freien Aufsätzen Stoff und Musterstücke selbst

schaffen oder suchen müsse; dann auch, dass er auf der Bahn seines Faches nicht zurückbleiben dürfe, sondern mit den neuen Bestrebungen und Leistungen bekannt werden solle und auch von den anderen Lehrzweigen nicht ganz abstrahiren könne, indem sie alle einander gegenseitig unterstützen und aufhellen: wie schwer muss es ihm werden, nach der Ermüdung in der Schule die — besonders im Winter — augenanstrengende Hausarbeit der Correcturen zu bestreiten?

Zur Lösung dieser Schwierigkeit bietet die Erfahrung folgendes: So nothwendig es ist, dass der Schüler zur Kenntniss der Fehler in seiner jedesmaligen Arbeit komme, so ist es doch nicht nothwendig, dass deshalb dem Lehrer eine solche Last auferlegt werde, und er selbst jede solche Arbeit corrigiren müsse, sondern der Zweck wird ohne alle Nachtheile auch auf folgende Art erreicht:

1. Der Lehrer lasse öfter die Arbeiten von den Schülern gegenseitig corrigiren, indem er dem einen das Pensum des anderen zu diesem Zwecke übergibt. Die besonders schwachen oder leichtsinnigen werden dieses ehrenden Zutrauens verlustig erklärt, bis sie desselben sich würdig gemacht haben werden, und die wenigen Aufgaben, die durch sie uncorrigirt bleiben würden, übernimmt der Lehrer selbst, oder er gibt sie den besten der Schule, so dass einige von diesen zwei Arbeiten durchsehen, was ihnen wenig Zeit und Mühe kosten wird.

Damit diese Austheilung der Pensa, welche die Schüler nie vorauswissen, sondern erst in dem Augenblicke, wo sie geschehen soll, zeitig genug erfahren, ohne Zeitverlust geschehe, und jeder wisse, wer sein Pensum zur Durchsicht erhalten habe, und damit zugleich nicht immer ein Schüler das Pensum desselben Mitschülers erhalte: bestimme der Lehrer selbst jedesmal eine der vielen möglichen Austheilungsweisen.

Der junge Censor zeichnet dann die Fehler auf die gewöhnliche Art und gibt die Arbeit mit seiner Namensfertigung dem Eigenthümer, und zwar, wenn die Correctur in der Schule angenommen wurde (eine Zeit von 5 — 8 Minuten reicht dazu hin), gleich; wenn ausser der Schule, an einem vom Lehrer bestimmten Tage und zur bestimmten Stunde in der Schule selbst. Der Eigenthümer setzt dann unter seine zurückerhaltene Arbeit die

Zahl der Fehler nach der üblichen Weise an; findet er, dass etwas irrig notirt ist, so merkt er diess unten an mit dem Beisatze: «— ist richtig» und einer kurzen Angabe des Grundes. Dann folgt die Verbesserung der Fehler mit beigefügter Begründung, oder bei einer gewissen Anzahl von Fehlern die reine Abschrift der Aufgabe, kurz alles so, wie wenn das Pensum vom Lehrer selbst corrigirt worden wäre. Nun kostet es dem Lehrer nur einen Blick auf jede der Schülerarbeiten, um ihre Beschaffenheit zu erkennen und von dieser Kenntniss den gehörigen Gebrauch zu machen.

Die Besorgniss wegen moralischer Nachtheile, die das angegebene Verfahren etwa nach sich ziehen könnte, ist überflüssig; im Gegentheile wird jeder, der es versucht hat, gefunden haben, dass die Schüler dabei mit aller Strenge vorgehen, und ohne alle Rücksicht, was sie als schlecht finden, als solches notiren; dabei wird zugleich ihr Auge an den fremden Schriften geübt, was auch sein gutes hat; auch wird ihnen hierdurch eine günstige Gelegenheit zur Weckung der Aufmerksamkeit und Schärfung der Urtheilskraft geboten.

2. Jede häusliche Arbeit der Schüler soll an einem dazu bestimmten Tage in der Schule vorgenommen werden, wobei es rathsam ist, wenn ihnen das richtige Schreiben der Wörter der neuen Sprache noch schwierig ist, die fehlerfreie Aufgabe an die Tafel zu schreiben. Dass sie über das ihnen unerklärliche fragen können, versteht sich von selbst.

3. Jeder Schüler soll das in der Schule gemachte grammatische Pensum in der dazu angewiesenen Stunde auswendig sagen können. Man ruft zu diesem Zwecke zwei Schüler auf, von denen der eine z. B. das deutsche Dictat liest, und der andere den gelesenen Satz sogleich lateinisch sagt.

So sieht der Schüler alle Pensa vom Lehrer mit Ernst und Sorgfalt beachtet und behandelt, und es wird wahrlich wenig zu bedeuten haben, wenn nicht alle, sondern nur einige häusliche Ausarbeitungen vom Lehrer selbst corrigirt werden; zugleich fallen alle die oben erwähnten Uebelstände und Beschwerden weg; auch das Halten der Informatoren darf in Bezug auf die Aufgaben keine Besorgniss mehr erregen.

Schliesslich noch einige Worte über die vom Entwurfe angeordnete Beschränkung der schriftlichen Aufgaben.

Für eine, statt der vorgeschriebenen vierzehntägigen, wöchentliche lateinische Aufgabe möchte der Grund sprechen, dass bei einer alle 14 Tage gegebenen kurzen Ausarbeitung zu wenig von dem während dieser Zeit behandelten Lehrstoffe berührt werden könne; vielleicht ist diess auch bei den anderen Sprachfächern der Fall. Aber selbst wenn wöchentliche Aufgaben eingeführt würden, so ist doch die Zahl der schriftlichen Uebungen in einem Fache im Vergleiche zu der früheren Sitte sehr gering. Wenn man jedoch alle im Entwurfe für den Sprachunterricht gegebenen Weisungen genau beachtet, und die ganze neue Studieneinrichtung berücksichtigt, wird man gewiss Bedenken tragen, dem Sprachunterrichte nach der neuen Weise, darum, weil die Aufgabenzahl so bedeutend beschränkt worden ist, allen guten Erfolg abzusprechen. Erwägt man, wie viel vor dem jetzigen Schulplane von den Schülern lateinisch geschrieben wurde, und wie gering am Ende doch trotz des so mäfsigen Lehrstoffes der Erfolg bei dem grössten Theile derselben gewesen ist; bedenkt man, wie wenige Schüler nach sechs Schuljahren einen fehlerfreien lateinischen Aufsatz zu machen im Stande waren, ja wie wenige eine Aufgabe mit nur wenig Fehlern, da doch in jeder Schule drei Mal wöchentlich lateinische Aufgaben gebracht wurden, denen auch Fleissarbeiten sich anschlossen: so muss man gestehen, dass in den vielen Pensen und Schreibereien das Heil nicht zu suchen sei. Man vergleiche nur die nach der früheren Weise auf das Latein verwendete Zeit und Mühe mit derjenigen, welche der neue Plan dazu fordert, und zugleich den durch jenen Aufwand erlangten Gewinn, der noch im frischen Andenken ist, mit dem, was mittels des neuen Planes doch aller Wahrscheinlichkeit nach erreicht werden wird, und man wird die neue Einrichtung willkommen heissen. Auch darf man nicht vergessen, dass die Schüler *a*) für's Latein, *b*) für das Griechische, *c*) für die Muttersprache, *d*) für die zweite lebende Landessprache, und manchmal auch *e*) für die Mathematik schriftliche Aufgaben zu machen haben. Wäre nun aus jedem dieser Fächer wöchentlich auch nur eine Arbeit zu bringen, so kämen schon vier bis fünf zusammen. Daher wäre das Aufgeben mehrerer häuslichen schriftlichen Arbeiten in einer Woche in wel-

chem Fache immer bei den übrigen Ansprüchen an die Thätigkeit der Schüler sehr zweckwidrig. Will man die Schüler öfter schriftlich üben, so kann diess in der Schule, und zwar ohne grossen Zeitaufwand geschehen. Es wird z. B. eine Fabel übersetzt. Nach beendigter Erklärung lässt man sie zwei bis dreimal lesen und dann eben so oft auswendig sagen, hierauf in die dazu bereit gehaltene Theke auswendig aufschreiben. Nach einigen Minuten wird einer und der andere aufgerufen, dass er seinen Aufsatz lese.

Pilsen, im Juli 1851.

Vincenz Graumann.

Anmerkung.

Der vorstehende Aufsatz behandelt einen für den Gymnasialunterricht und für das segensreiche Wirken der Lehrer an Gymnasien ungemein wichtigen Gegenstand. Dass den Gymnasiasten namentlich im Sprachunterrichte — denn auch andere Lehrzweige sind keineswegs ganz auszuschliessen — Aufgaben zu häuslicher, schriftlicher Bearbeitung gestellt werden müssen, wenn sie den Gegenstand fest und sicher erfassen, wenn ihr blosses Wissen zu einem Können werden, wenn sie, was so wichtig ist, gründlich arbeiten lernen sollen: das ist eine Wahrheit, welche man Schulmännern gewiss nicht erst zu erweisen braucht; die sehr schwierige Frage über die richtige, nach der Verschiedenheit der Classen und Lehrgegenstände veränderliche Abgrenzung der häuslichen Beschäftigung der Schüler überhaupt gegen das Lernen in den Unterrichtsstunden selbst und dann speciel der häuslichen schriftlichen Arbeiten, kann hierbei noch unerörtert gelassen werden. Aber schriftliche Arbeiten belasten den Lehrer mit der Mühe der Correctur, der drückendsten, welche in dem arbeitsvollen Berufe des Lehrers vorkommt. Lässt sich diese Last nicht entfernen? Lässt sie nicht wenigstens sich erleichtern? Diese Frage, bei der es sich durchaus nicht um die Bequemlichkeit des Lehrers handelt, sondern um Schutz für ihn gegen abspannende und vielleicht unnütze Anstrengungen, verdient ernste Erwägung; darum war ich, als Mitredacteur dieser Zeitschrift, sehr erfreut, sie von einem erfahrenen Schulmanne, nicht nach allgemeinen Theorien, sondern, was sich deutlich zeigt, auf den Grund mannigfacher Erfahrung und in's einzelne eingehend, behandelt zu sehen. Aber ich bin auch selbst eine Reihe von Jahren hindurch Lehrer an Gymnasien gewesen und zwar an solchen, deren Classen bedeutend zahlreicher waren, als an jenem Gymnasium, dem der Hr. Verf. vorsteht; ich habe viele tausende von Schülerarbeiten aus dem sprachlichen und mathematischen Unterrichte corrigirt und die dazu erforderliche Zeit bald der wünschenswerthen Erholung, bald der erhebenden Beschäftigung mit eigenen wissenschaftlichen Arbeiten abgebrochen. Dass mir hierbei die Frage oft

entstehen musste, ob nicht der gleiche Erfolg mit minderem Aufwande von Zeit und Kraft sich erreichen lasse, wird man gern glauben; und wenn ich nun in wesentlichen Puncten zu anderen Ueberzeugungen gelangt bin, als der Hr. Verf., und diese in der Prüfung durch ermüdende Arbeit sich erhalten und befestigt haben, so möge es mir gestattet sein, diese Ueberzeugungen in der Kürze darzulegen und zu begründen; vielleicht gibt dann gerade diese Gegenüberstellung verschiedener Ansichten den besten Anlass zu weiterer Erwägung und Discussion des Gegenstandes.

Gehen wir zunächst von dem Verfahren aus, welches der Hr. Verf. an die Stelle der Correctur durch den Lehrer selbst zu setzen vorschlägt, es ist: gegenseitige Correctur der Arbeiten der Schüler durch die Schüler selbst. Ein solches Verfahren ist offenbar eine specielle Art des gegenseitigen Unterrichtes, und es steht daher im voraus zu erwarten, dass von ihm ähnliches gelte, wie von der Methode des gegenseitigen Unterrichtes überhaupt, die ein Nothbehelf ist, da wo nun einmal die Kräfte des Lehrers nicht ausreichen, und die, umsichtig geleitet, gute Erfolge haben, aber doch nie den Erfolgen des eigenen Unterrichtes eines tüchtigen Lehrers gleich kommen kann. So wird denn der gegenseitige Unterricht in manchen Gegenden eine segensreiche Aushilfe sein, wo sonst viele ganz ohne Unterricht blieben, und so können Umstände, die indessen nach den neueren Bestimmungen über Frequenz der Gymnasien kaum vorauszusetzen sind, dazu zwingen, an die Stelle unerschwinglicher Correctur durch den Lehrer selbst die gegenseitige Correctur durch die Schüler treten zu lassen. Ueber solche Fälle zu discutiren, wäre ganz nutzlos, da man sich in die Nothwendigkeit eben fügen muss; wohl aber ist zu fragen: was gibt der Lehrer auf, wenn er Correcturen, statt sie selbst auszuführen, in der vom Hrn. Verf. vorgeschlagenen Weise den Schülern überträgt? und was gewinnt er dadurch an Aufwand, von Zeit und Kraft? Wir wollen dabei zunächst, dem Hrn. Verf. darin folgend, den lateinischen und griechischen Sprachunterricht in's Auge fassen, also die Correctur von Pensen, welche die Schüler zu Hause in das Lateinische oder Griechische übertragen und zur Correctur eingeliefert haben.

Gibt man solche Pensa einem Mitschüler zur Correctur, so kann man im günstigsten Falle, d. h. unter der Voraussetzung, dass der Censor der Correctur volle Aufmerksamkeit wirklich widmet — denn daran, dass er es wolle, ist bei dieser Gegenseitigkeit schwerlich zu zweifeln — und dass er nicht zufällig von denselben Irrthümern befangen ist, wie der Schüler, dessen Arbeit er zu corrigiren hat, man kann, sage ich, im günstigsten Falle nur erwarten und beanspruchen, dass die sogenannten groben sprachlichen Fehler als solche bezeichnet werden. Das möchte allerdings bei den ersten Elementen des Sprachunterrichtes genügen, aber gerade bei diesen stellen sich der Uebertragung der Correctur an die Mitschüler andere Schwierigkeiten entgegen; denn wo einem Schüler das Schreiben in fremder Sprache noch die ersten, grössten Schwierigkeiten macht, ist kaum zu erwarten, dass er auch nur zu derjenigen Correctur

befähiget sei, welche man überhaupt von ihm beanspruchen darf. Aber sobald man über die ersten Elemente hinaus ist, so sind es nicht die groben grammatischen Fehler allein, welche einer Bezeichnung durch die Correctur bedürfen. Wie nahe man auch die Pensa an die Lectüre und an den übrigen Sprachunterricht anschliesse — ein Verfahren, auf welches der Hr. Verf. mit vollem Rechte ausdrücklich hinweist —, man kann doch nicht vermeiden, dass an derselben Stelle verschiedene Worte, verschiedene Constructionen gewählt werden können, bald gleich angemessen, bald mehr oder minder passend, bald die eine oder andere geradezu unpassend, ohne dass sie doch gegen eine ausdrückliche grammatische Regel verstiesse. Solche Fälle sind allerdings dem Schüler nicht als grammatische Fehler in Anschlag zu bringen, aber als einer Veränderung bedürftig sind sie ihm zu bezeichnen. Diess wird besonders wichtig bei den lateinischen Pensen in den mittleren und oberen Gymnasialclassen. Grammatische Richtigkeit ist freilich das erste und nächste Ziel, nach dem gestrebt werden muss, aber hierbei darf man nicht stehen bleiben; es ist vom Schüler zu verlangen, dass er überlege, in wiefern die Worte und die Satzbildung der Muttersprache im Lateinischen unverändert beizubehalten oder wie sie umzugestalten, ob für substantivische Ausdrücke der Muttersprache im Lateinischen vielmehr verbale zu wählen sein werden und umgekehrt, ob vereinzelte, coordinirte Sätze ihrem logischen Zusammenhange nach die Vereinigung in eine periodische Fügung nothwendig oder rathsam machen u. dgl. m. Gerade für diese stilistische Seite der lateinischen schriftlichen Uebungen haben häusliche Arbeiten die vorzüglichste Wichtigkeit; denn bei den in den Lehrstunden selbst gearbeiteten Uebersetzungen (Compositionen) verlangt die beschränkte Zeit leichtere Aufgaben und grössere Nachsicht in Beurtheilung der stilistischen Mängel, während auf die grammatische Richtigkeit, auf Sicherheit und Promptheit des grammatischen Wissens wie der Wörterkenntniss der volle Nachdruck zu legen ist. Wenn aber an die häuslichen lateinischen Pensa in den mittleren und oberen Classen der Anspruch einer solchen stilistischen Ueberlegung zu stellen ist, so ist es eine unzweifelhafte Folge, dass die Correctur und die allgemeine Beurtheilung der Arbeit diese Seite mit berücksichtige, dass sie das in dieser Hinsicht unpassende ebenfalls mit bezeichne und je nach dem Gewichte desselben und der Höhe der Classe auf das Urtheil einwirken lasse. Dass diess bei einer den Mitschülern übertragenen Correctur nicht zu erreichen ist, und dass dadurch eine wesentliche Bedeutung dieser Arbeiten aufgehoben oder gefährdet wird, bedarf wohl keines Wortes zum Erweise.

Zu dieser wesentlichen Unvollständigkeit der Correctur durch die Mitschüler statt durch den Lehrer tritt ein zweiter Uebelstand hinzu, auf den ich nicht minderes Gewicht legen möchte. Hat nämlich der Lehrer nicht selbst die Pensa der Schüler corrigirt, so entgeht ihm eine wichtige Bedingung, um die Zurückgabe der corrigirten Arbeiten recht fruchtbringend zu machen. An diese in der Lehrstunde geschehende Zurückgabe

sind ohne Zweifel zwei Hauptforderungen zu stellen, erstens, dass sie alle Schüler befähige statt des unrichtigen oder unpassenden das richtige und angemessene zu setzen, zweitens, dass sie fortwährend die Aufmerksamkeit aller Schüler zu fesseln geeignet sei. Gibt man nun etwa einem Schüler nach dem anderen sein Elaborat zurück — wir denken zunächst an lateinische und griechische Pensa, die für andere Gegenstände nothwendige Modification vorläufig übergehend — und macht dabei Bemerkungen über die Fehler und das unpassende, das in jeder einzelnen Arbeit sich findet, so ist es nicht möglich, bei jeder Arbeit vollständig alles einer Aenderung bedürftige zu bezeichnen und zu begründen und dadurch den Schüler zu einer fehlerfreien Correctur oder Reinschrift zu befähigen, und dennoch ist dabei nicht zu vermeiden, dass vielfach ermüdende Wiederholungen derselben Bemerkung vorkommen; was aber das grösste Uebel ist, man kann nicht erreichen, dass bei der den einen Schüler betreffenden Correctur die übrigen wirklich aufmerken und das gesagte sich mit annehmen, ja man kann es kaum verlangen, denn man gibt ja selbst den Bemerkungen diese Form, als ob sie diesen einzelnen Schüler, nicht die ganze Classe beträfen. Vielmehr führen die beiden vorher bezeichneten Forderungen auf folgende Art der Zurückgabe, welche in reichlicher Erfahrung als zweckmäfsig erprobt, und unter anderen durch die gewichtige Stimme eines so einsichtsvollen Schulmannes wie Nägelsbach (Vorrede zur lateinischen Stilistik S. XVIII f.) dringend empfohlen ist. Man geht nicht das Pensum des einzelnen, sondern die Aufgabe selbst mit der ganzen Classe durch; Satz für Satz wird mündlich übersetzt, und zwar so, dass einzelne, dazu aufgerufene Schüler die Uebersetzung mündlich zu geben haben, der Lehrer aber fortwährend berichtiget, und diese Berichtigung weniger in eigenem Vortrage, als in Fragen an dieselben oder an andere Schüler begründet. Der Lehrer bringt hierbei alles zur Sprache, was in irgend einer Arbeit der Schüler gefehlt oder auch nur unpassend übersetzt ist, und erreicht durch diese mündliche Berichtigung und deren Begründung dasselbe leichter und sicherer, und zwar mit Belehrung der ganzen Classe, wozu der Hr. Verf. ein immerhin schwieriges und den Versehen sehr zugängliches System von Zeichen und Citaten anempfiehlt. Bei den lateinischen Pensen der mittleren und oberen Classen, an welche schon einige stilistische Ansprüche gestellt werden müssen, wird namentlich die Wahl der Ausdrücke und die Gestaltung der Sätze Gegenstand der Ueberlegung sein müssen. Am Schlusse eines solchen Durchgehens des Pensums ist es angemessen, die richtige Form der Uebersetzung, wie dieselbe aus den ganzen Erörterungen sich ergeben hat, vorzulesen oder noch lieber von einem beliebigen, dazu aufgerufenen Schüler vorlesen zu lassen. Ein Anschreiben des ganzen berichtigten Pensums, nicht bloss einzelner Wörter, an die Tafel, möchte ich selbst für die allerersten Anfänge des Uebersetzens in's Griechische kaum als zweckmäfsig ansehen; nicht allein, weil ein solches Verfahren viel Zeit erfordert und zu dem Mechanismus unbedingter Gleichheit aller Reinschriften oder

Correcturen die Schüler fast nöthiget, sondern besonders deshalb, weil es die Schüler gewöhnt, die Worte erst durch den Anblick der Schrift oder des Druckes in voller Genauigkeit aufzufassen. Und doch kommt es vielmehr darauf an, schon bei den ersten Leseübungen, dann besonders beim Erlernen der Formenlehre die Schüler zu gewöhnen, dass sie die Worte nach Accent und Quantität genau aussprechen, und umgekehrt nach dem blossen Sprechen ohne Hilfe der Schrift genau auffassen. — Dass durch ein solches Durchgehen des Pensums jeder Schüler in den Stand gesetzt wird, mit Verständniss seine Arbeit zu berichtigen, dass sie die Aufmerksamkeit aller Schüler sogar in noch höherem Grade gespannt hält, als es in den übrigen Lehrstunden der Fall ist, namentlich wenn öfters ein Schüler zum Uebersetzen desjenigen Satzes, in welchem er auffallend gefehlt, zur Rechenschaft über eine Regel, die er selbst verletzt hat, sich aufgefordert sieht —, diess liegt schon in der Natur der Sache. Zeit gebraucht man zu diesem erfolgreichen Durchgehen des Pensums mit der ganzen Classe weniger, als zu den kurzen, nicht ausreichenden und sich doch wiederholenden Bemerkungen für jeden einzelnen. — Will man aber auf solche Weise das Pensum durchgehen, so ist es unerlässlich, dass man es selbst, und zwar von allen Schülern der Classe corrigirt habe; denn nur dadurch wird man in den Stand gesetzt, beim Durchgehen nicht nur überhaupt eine richtige Uebersetzung zu geben, sondern auch auf alle Irrthümer der Schüler berichtigend und erklärend einzugehen, und dadurch der Correcturstunde den bedeutendsten Einfluss auf die sprachlichen Fortschritte der Schüler zu geben. Man thut sogar wohl, wenn man bei der Correctur der Schülerarbeiten Fehler und unpassendes, insoweit man sie zu merken nicht sicher vertraut, mit einem Worte sich notirt, um sie beim Durchgehen der Arbeit gewiss zur Sprache zu bringen — eine Mühe, die ebenfalls viel geringer ist, als die vom Hrn. Verf. vorgeschlagenen Zeichen und Citate.

Zu den beiden bisher bezeichneten Mängeln, welche von dem Verfahren der gegenseitigen Correctur der Arbeiten schwerlich zu entfernen sind, nämlich der Unvollständigkeit in Bezeichnung dessen, was einer Aenderung bedarf, und den dem Lehrer mangelnden Bedingungen zu einem recht erfolgreichen Durchgehen des Pensums, möge noch an einen dritten allgemeinen Gesichtspunct in aller Kürze erinnert werden. Der Hr. Verf. bezeichnet im Anfange seines Aufsatzes die mancherlei Täuschungen, welchen der Lehrer bei der Correctur häuslicher Schülerarbeiten ausgesetzt ist. Welcher Schulmann kennt diese Täuschungen nicht, und hätte nicht oft empfunden, wie lähmend sie einwirken, wenn man eben mit frischem Eifer die Correctur der Arbeiten unternommen hat. Aber in jeder Classe findet sich auch immer eine Anzahl von Schülern, die mit gründlichem Fleisse arbeiten und die eine Ehre darein setzen, vollkommen selbständig zu arbeiten, und diese Anzahl ist nicht eine feste, ein für allemal geschlossene, sondern lässt sich durch ein angemessenes Verfahren des Lehrers vermehren. Ist es wohl recht, wenn um derjenigen Schüler willen,

welche die Mühe eines ganz selbständigen Arbeitens scheuen, auch die fleissigen und jene, welche zu ernstem Fleisse werden zu bringen sein, der vollständigen Berücksichtigung ihrer Arbeiten, der Correctur nämlich durch den Lehrer selbst entbehren sollen? Und wie viel an sittlicher Einwirkung auf den häuslichen Fleiss der Schüler gibt der Lehrer auf, wenn er nicht die häuslichen Arbeiten selbst corrigirt! Es ist allerdings drückend, so viele Arbeiten durchzugehen, so viele Fehler zu bezeichnen, und dabei keineswegs sich der Zuversicht hingeben zu dürfen, die in diesem Pensum bezeichneten Fehler würden in den folgenden auch nur von demselben Schüler sicher vermieden werden; aber auf der anderen Seite ist es gewiss, dass der Fleiss und die Sorgfalt, welche Schüler auf ihre häuslichen Arbeiten wenden, in directem Verhältnisse steht zu derjenigen Genauigkeit, mit welcher der Lehrer selbst sie corrigirt. Man muss sich gar oft, wo die specielle Wirkung der einzelnen Correcturen ausbleibt, mit diesem allgemeinen und im ganzen sicheren Erfolge trösten; ist er doch auch bedeutend genug, um ihm beschwerliche Opfer zu bringen.

Es mag genügen, im obigen nur an das hauptsächlichste erinnert zu haben, was durch das vom Hrn. Verf. vorgeschlagene Verfahren offenbar aufgegeben wird, wiewohl noch gar manches ausserdem sich anführen liesse. — Vergleichen wir nun, was denn der Lehrer durch jenes Verfahren gewinne, in wie weit er weniger an Zeit und Kräften aufzuwenden habe. Der Hr. Verf. bleibt bei der gegenseitigen Correctur der häuslichen Arbeiten durch die Mitschüler nicht stehen, sondern der Lehrer soll sie hernach ansehen, es werde ihm nur einen Blick kosten, nach geschehener Bezeichnung des unrichtigen durch einen Mitschüler die Beschaffenheit der fraglichen Arbeiten zu erkennen. Hiergegen nun kann ich einen Zweifel nicht bergen. Allerdings, wenn der Lehrer die Zuversicht haben dürfte, dass alle Fehler, alles unpassende vom Mitschüler richtig bezeichnet war, so würde er mit einem Blicke auf die so bezeichnete Arbeit, zwar nicht jene wichtigen Weisungen für das Durchgehen des Pensums erhalten, von denen vorher die Rede war, auch nicht die Eigenthümlichkeit der Arbeit, namentlich bei fleissigen Schülern und in oberen Classen, vollständig kennen lernen, aber doch ein Urtheil über die ungefähre Beschaffenheit gewinnen. Allein in solchem Maſse kann sich der Lehrer durchaus nicht auf die Correctur der Schüler verlassen; er muss vielmehr, wenn er denn doch ein Urtheil über die Beschaffenheit der einzelnen Arbeiten erlangen will, die einzelnen Pensa noch revidiren, und wird dann manches unrichtige übersehen, manches richtige als unrichtig bezeichnet finden. Ob diese Arbeit geringer ist, als die eigene Correctur, möchte noch zweifelhaft sein; jedenfalls ist sie nicht um so viel geringer, dass es lohnte, deshalb die wichtigen, auf keinem anderen Wege zu erreichenden Vortheile der eigenen Correctur aufzugeben. — Man könnte vielleicht, was freilich der Hr. Verf. nicht beabsichtigt, zur Vermeidung der vorher bezeichneten Unvollständigkeit und Unverlässlichkeit der Schülercorrectur, vorschlagen, der Lehrer solle einige der Schülerarbeiten, namentlich einige der besseren

corrigiren, und diejenigen Schüler, deren Arbeiten er selbst corrigirt hat, beauftragen, hiernach das fehlerhafte und unpassende in den Arbeiten ihrer Mitschüler zu bezeichnen. Es mag sein, dass hierdurch eine grössere Vollständigkeit, ja vielleicht etwas mehr Verlässlichkeit in der Bezeichnung des fehlerhaften der übrigen Arbeiten erzielt wird, nur wird zugleich der wesentliche Zweck der Correctur aufgegeben; denn man erreicht auf diesem Wege nicht eine Einsicht in den Grund der Fehler, sondern ein mechanisches Arbeiten nach der Schablone.

Nach diesem allen kann ich dem Vorschlage des Hrn. Verf.'s nicht in dem Sinne beistimmen, dass ich in dem von ihm bezeichneten Verfahren einen Ersatz für die eigene Correctur des Lehrers sähe; es ist eben, wie gesagt, nur ein Nothbehelf, von dem ich wünsche, dass er möglichst selten erforderlich sei. Dass demselben Lehrer gehäufte Correcturen zufallen können, während ein anderer weit weniger betroffen wird, ist allerdings, wie der Hr. Verf. richtig bezeichnet, eine Consequenz des durch den Organisationsentwurf adoptirten Systemes der Fachlehrer; indessen sind hierbei zwei Puncte nicht zu übersehen. Erstens, durch den Organisationsentwurf wird nicht festgestellt, dass ein Lehrer nur innerhalb eines Unterrichtsgebietes beschäftigt werde, sondern dass von ihm Unterricht nur in dem oder in denjenigen Gebieten beansprucht werde, welche Gegenstand seiner speciellen Studien sind; indem deren auch mehrere sein können, so ist es ganz wohl möglich, dass ein Lehrer nicht mit allen seinen Stunden im Sprachgebiete beschäftigt sei, welches regelmäfsige Correcturen mit sich bringt, sondern mit einem Theile derselben in einem anderen, z. B. in der Geschichte sich bethätige, welche nur seltener zu Correcturen Anlass gibt. Zweitens, häufen sich wirklich für einen Lehrer die Correcturen in dem Fache seiner speciellen Studien, so wird dieser Uebelstand wohl aufgewogen durch den Vortheil, dass er nicht mehr, wie es sonst geschah, sich genöthigt findet, auch in solchen Gegenständen zu unterrichten, in denen er nicht durch eigentliche Studien einheimisch ist, also auch nicht hoffen darf, den vollen Erfolg des Unterrichtes zu erreichen. Wenn übrigens der Hr. Verf. durch das Beispiel der Correctur der griechischen Pensen von vier Classen, wenn ein Lehrer sechzehn Stunden wöchentlich im Griechischen ertheilt, einen besonders eclatanten Fall von der drückenden Last hervorheben wollte, zu welcher die Correcturen sich steigern können, so hat er ein Beispiel gewählt, das sich in Worten schlimmer ausnimmt, als in der That es ist. In der Correctur griechischer Pensa, bei denen ja eben nur die Sprachrichtigkeit in Frage kommt, gewinnt man durch die Uebung eine solche Schärfe und Sicherheit des Blickes, dass sich diese Arbeit, ohne ihre Genauigkeit irgend zu gefährden und ohne die Pensa auf das vom Hrn. Verf. vorgeschlagene Minimum herabzudrücken, in verhältnissmäfsig sehr kurzer Zeit ausführen lässt. Ganz anders steht es mit der Correctur der Aufsätze in der Muttersprache; wer in den beiden obersten Classen diese Aufsätze zu corrigiren hat, der hat an Zeit im ganzen gewiss viel mehr aufzuwenden, hat eine vielseitigere Aufmerksamkeit auf-

zubieten und grössere Abspannung zu überwinden, als wer in vier Classen griechische Pensa corrigirt; ich kenne beiderlei Correcturen hinlänglich, um eine solche Vergleichung wagen zu dürfen. Dass aber für Aufsätze in der Muttersprache, wenn ihre Durchsicht irgend einen Erfolg haben soll, an eine Correctur durch die Mitschüler nicht gedacht werden kann, und dass andererseits die Anfertigung solcher Aufsätze ein wesentliches Glied in dem Organismus des Gymnasialunterrichtes ist, wird von Schulmännern gewiss allgemein anerkannt. Möchte diess einigermafsen als Trost gelten für diejenigen Lehrer, welche sich durch gehäufte griechische Correcturen gedrückt finden.

Schliesslich sei es erlaubt, noch einige Einzelheiten des vorstehenden Aufsatzes zu berühren.

Der Hr. Verf. bezeichnet im Eingange unter *A.* und *C.* zweierlei Fälle von Unselbständigkeit der häuslichen Arbeiten (gemeinschaftliches Arbeiten der Schüler und Unterstützung durch einen Hauslehrer), welche sich überall, freilich in sehr verschiedenem Mafse der Ausbreitung, finden und dem Lehrer die Correctur der häuslichen Arbeiten zu verleiden geeignet sind. Den Schülern die Versuchung zu solcher Nachlässigkeit und Täuschung dadurch zu benehmen, dass man die Aufgaben ihrem wissenschaftlichen Standpuncte genau anpasst, dieses vom Hrn. Verf. bezeichnete Mittel hat allerdings die bedeutendste Wirkung; doch wird es schwerlich ausreichen, wenn es allein stehen bleibt. Es gibt indessen noch andere, welche, vereinigt und consequent angewendet, selbst eingewurzelten Missbräuchen allmählich zu steuern vermögen. Gerade für sprachliche Aufgaben, für welche die im Aufsatze bezeichneten Täuschungen leicht eintreten, geben die neben den Pensen vorkommenden Compositionen eine sehr wichtige Controle. Dass die Beschaffenheit der häuslichen Arbeiten nur in soweit auf das Gesammturtheil über Leistungen und Fortschritte eines Schülers einwirken könne, als sie im wesentlichen mit der Beschaffenheit der Compositionen übereinstimmt, diesen Grundsatz darf man unbedenklich der Classe selbst aussprechen und im Falle entschiedenen Widerspruches zwischen der durchschnittlichen Beschaffenheit der einen und der anderen Art von Arbeiten ohne alle weitere Untersuchung über die Art der etwa vorgekommenen Täuschung geltend machen; die Schüler insgesammt, sowohl die fleissigen, welche sich selbständig bemühen, als auch die nachlässigen, welche den Mitschüler oder den Informator für sich möchten arbeiten lassen, erkennen die Gerechtigkeit dieses Grundsatzes an, und auf der Anerkennung der Gerechtigkeit ruht ja vornehmlich die sittliche Einwirkung auf die Classen. Ich habe es übrigens — man verzeihe die Erinnerung an solche Einzelheiten der Schulthätigkeit — nicht erfolglos gefunden, wenn Arbeiten so übereinstimmen, dass man diess nicht einem Zufalle zuschreiben kann, nur die eine zu corrigiren, und, ohne mich auf Activität und Passivität bei solcher Uebereinstimmung näher einzulassen, für die andere Arbeit ausdrücklich auf die Correctur der ersteren zu verweisen und ihr keine Beurtheilung zu geben: man kann ja doch dem Lehrer

nicht die Correctur von Duplicaten zumuthen; und wo man häuslichen Arbeiten, in Folge der Vergleichung mit den Compositionen, die Einwirkung des Hauslehrers ansieht, die Arbeit zwar zu corrigiren, aber nicht zu beurtheilen: man hat ja eben den Schüler, nicht seinen Hauslehrer zu beurtheilen. Alle diese Mittel aber lassen sich nur anwenden, wenn der Lehrer selbst die Correctur aller häuslichen Arbeiten genau und sorgfältig ausführt; ja die gewisse Erwartung einer solchen Correctur hält schon an sich die Schüler von mancherlei Täuschungen ab.

Die unter *B.* berührte Schwierigkeit, dass häufig die Reinschriften der Schüler viele, nur andere Fehler enthielten, kann ich nicht für so erheblich ansehen. Man hat in seinem Verfahren nur drei Puncte unverbrüchlich festzuhalten, erstens man stellt nicht Aufgaben, welche die wissenschaftlichen Kräfte der Schüler übersteigen; zweitens, man geht bei der Zurückgabe der corrigirten Arbeiten das Pensum in der oben bezeichneten Weise gründlich und genau mit der ganzen Classe durch; drittens, man lässt sich die Mühe nicht verdriessen, die Reinschriften oder Correcturen der Pensen durchzusehen und, wo sie ungenügend sind, ohne Nachsicht eine Wiederholung der Arbeit zu verlangen. Es bedarf, wenn man auf diese drei Puncte consequent hält, nicht langer Zeit, so hat man die Freude, dass in den der Zurückgabe der Arbeiten gewidmeten Stunden die gespannteste Aufmerksamkeit herrscht, und dass Correcturen oder Reinschriften so gut wie fehlerfrei ausfallen.

Den Vorschlag des Hrn. Verf.'s, die Pensa von den Schülern auswendig lernen zu lassen, einen Vorschlag, den ich mich besinne auch sonst schon erwähnt gefunden zu haben, würde ich nur unter grossen Beschränkungen auszuführen rathen. Die Sätze, welche zu Hause schriftlich übersetzt waren, mündlich zu übersetzen, an die Stelle der falschen oder minder passenden Uebersetzung eine richtige und angemessene von den Schülern mündlich geben zu lassen, dazu bietet das Durchgehen des Pensums in der oben angedeuteten Weise hinlängliche Gelegenheit. Das Memoriren von Abschnitten der zu erlernenden Sprache hat für dieses Erlernen selbst eine grosse, gewiss von keinem Schulmanne verkannte Bedeutung; aber memorirt werden sollte aus der fremden Sprache eben so wie aus der Muttersprache nur dasjenige, was, classischen Schriftstellern entlehnt, nach Form und Inhalt verdient ein bleibendes Eigenthum des Schülers zu werden. Man kann aber nicht immer, am wenigsten in den oberen Classen, die Aufgabe zu den Pensen aus den classischen Schriftstellern selbst wählen, und zwar, was für jenes Memoriren doch Bedingung sein müsste, unverändert ihnen entlehnen.

Endlich noch ein Wort über des Hrn. Verf.'s Bemerkung gegen die vom Org.-Entw.fe angeordnete Beschränkung der schriftlichen Aufgaben. Es kann im Organisationsentwurfe gar nicht die Absicht gewesen sein, ein Mafs der zu stellenden Aufgabe für schriftliche Arbeiten unverbrüchlich festzusetzen; das Bedürfniss ist ja sogar in derselben Classe nicht immer dasselbe, und kann den darauf genau achtenden Lehrer bald zu einer Ver-

mehrung der schriftlichen häuslichen Arbeiten, bald zu einer der Compositionen führen, bald eine grössere Seltenheit derselben gestatten; wenn der Organisationsentwurf dennoch eine ungefähre Bestimmung angibt, wie oft durchschnittlich solche Aufgaben einzutreten haben, so kann wohl damit, da schriftliche Arbeiten durch die erforderte Correctur zu einer Last für den Lehrer erwachsen, eben nun ein durchschnittliches Minimum, nicht ein durchschnittliches Maximum gemeint sein. Ueberdiess ist ja im Organisationsentwurfe den Classenlehrern ausdrücklich aufgetragen, sich mit ihren Collegen innerhalb derselben Classe über das Mafs der den Schülern zu stellenden Aufgaben zu berathen, damit dieselben angemessen beschäftigt, aber nicht überbürdet werden; also ist gewiss auch dieser Punct, wie oft und in welchem Umfange die Pensa zu geben seien, im einzelnen ihrer sorgfältigen Ueberlegung empfohlen.

H. Bonitz.

Ueber den geometrischen Anschauungsunterricht.

(Schluss von Heft IX. S. 696.)

Im vorigen Hefte habe ich versucht die Gründe darzulegen, welche dem geometrischen Anschauungsunterrichte seine Stelle im Gymnasium sichern, und die Methode im allgemeinen anzudeuten, nach welcher derselbe zu ertheilen sein möchte. Als besonders entscheidend für den günstigen Erfolg dieses Unterrichtes zeigte sich eine zweckmäfsige **Anordnung** derjenigen Uebungen, durch welche dem Schüler die erste Kenntniss geometrischer Gestalten und ihrer Eigenschaften nahe gebracht werden soll. Es sei mir nun erlaubt, im folgenden den Versuch einer solchen Anordnung, und zwar nur für den ersten, aber umfassendsten Theil, die Geometrie der Ebene, d. h. ungefähr für die drei ersten Classen des Untergymnasiums, der Prüfung meiner Herren Collegen vorzulegen. Manche Aufgaben und Sätze sind in Klammern ( ) eingeschlossen; ich wollte dadurch solche bezeichnen, deren Aufnahme in den Gang des Unterrichtes nicht nothwendig ist, sondern nach meinem Dafürhalten nur dann eintreten sollte, wenn die Schüler im allgemeinen recht gutes in diesem Unterrichtsgegenstande leisten.

Einleitung. Körper, nur betrachtet in Beziehung auf ihre Gestalt und Grösse, abgesehen von ihrer materiellen Verschiedenheit Ihre Begrenzung durch Flächen, — so weiter herab zu gehen zur Linie und zum Puncte. — Hierauf entgegengesetzter Gang der Betrachtungen vom einfachsten aus.

Bewegung eines Punctes im Raume. Entstehung der Linien durch die Bewegung von Puncten im Raume. Allgemeine Eigenschaften der Linien. Länge. Richtung. Gerade und krumme Linien. Grenzen der Linien.

Bewegung einer Linie im Raume. Entstehung der Flächen durch die Bewegung von Linien im Raume. Allgemeine Eigenschaften der Flächen. Länge und Breite. Ebene und gekrümmte Flächen. Grenzen der Flächen.

Bewegung einer Fläche im Raume. Entstehung der Körper durch die Bewegung von Flächen im Raume. Allgemeine Eigenschaften der Körper. Länge, Breite und Höhe. Eckige und runde Körper. Grenzen der Körper.

Geometrie der Ebene.

Erster Abschnitt. Von den Linien.

Erklärung von rechts, links, oben, unten, rechts oben, links oben, rechts unten, links unten. Entstehung der geraden Linien und der ebenen krummen Linien durch die Bewegung von Puncten. Die unbegränzte und die begrenzte gerade Linie. Richtung und Länge. Vergleichung der geraden Linien rücksichtlich ihrer Länge. Messung gerader Linien. Mafs. Einrichtung und Gebrauch der Mafsstäbe. Verjüngtes Mafs. Einrichtung und Gebrauch der verjüngten Mafsstäbe. Einrichtung und Gebrauch der Transversal-Mafsstäbe. Eine gerade Linie zu ziehen, welche einer anderen geraden Linie, welche der Summe, welche dem Unterschiede zweier anderen geraden Linien gleich ist. Eine gerade Linie mechanisch durch Probiren und sodann nach dem Augenmafse in zwei oder mehrere gleiche Theile zu theilen.

Zweiter Abschnitt. Von den Winkeln.

I. Drehende Bewegung. Erklärung der drehenden Bewegung. Entstehung der Winkel durch die drehende Bewegung einer unbegrenzten geraden Linie. Schenkel, Scheitel. Gerade Winkel; hohle und erhabene Winkel. Nebenwinkel. Scheitelwinkel. Rechte Winkel, als Hälften der geraden Winkel; spitze und stumpfe Winkel. Normale mechanisch zu ziehen. Vergleichung der Winkel rücksichtlich ihrer Grösse. Messung der Winkel. Mafs. Kreis, in so ferne man seiner bedarf, um mittels Kreisbogen Winkel zu messen. Einrichtung und Gebrauch des Transporteurs. Einen Winkel zu zeichnen, welcher einem anderen Winkel, welcher der Summe, welcher dem Unterschiede zweier anderer Winkel gleich ist. Einen Winkel mechanisch durch Probiren und sodann nach dem Augenmafse in zwei oder mehrere gleiche Theile zu theilen.

II. Parallele Bewegung. Erklärung der parallelen Bewegung. Entstehung der Parallelen durch die parallele Bewegung einer unbegrenzten geraden Linie. Verhalten zweier Parallelen gegen eine beliebige gerade Durchschnittslinie. Gegenwinkel, Wechselwinkel, Anwinkel. Durch einen gegebenen Punct zu einer geraden Linie eine Parallele zu ziehen, mechanisch und geometrisch. Entstehung der zusammenlaufenden Linien durch die drehende und parallele Bewegung einer unbegrenzten geraden Linie.

Verhalten zweier zusammenlaufender Linien gegen eine beliebige gerade Durchschnittslinie. Gegenwinkel, Wechselwinkel, Anwinkel. — Winkel, deren Schenkel parallel sind, und nach einerlei oder nach entgegengesetzten Richtungen laufen, sind gleich gross. Winkel, deren Schenkel parallel sind, und von denen ein Paar nach einerlei Richtung, und das andere Paar nach entgegengesetzten Richtungen läuft, sind zusammen zwei rechte Winkel.

Dritter Abschnitt. Von den ebenen Figuren.

I. Ebene geradlinige Figuren.

A. Entstehung und Eigenschaften der ebenen geradlinigen Figuren.

Bestimmung der Summe der inneren und der äusseren Winkel *a*) eines Dreieckes, *b*) einer beliebigen ebenen geradlinigen Figur.

a) Das Dreieck.

Entstehung des Dreieckes. Grundlinie, Höhe. Eintheilung der Dreiecke *a*) nach den Seiten: 1) das gleichseitige, 2) das gleichschenklige, 3) das ungleichseitige Dreieck; *b*) nach den Winkeln: 1) das rechtwinklige, 2) das stumpfwinklige, 3) das spitzwinklige Dreieck. Aussenwinkel eines Dreieckes im Vergleiche zu den inneren Gegenwinkeln.

Ein Dreieck zu zeichnen, wenn gegeben sind: die drei Seiten desselben (also: zwei Seiten zusammen müssen grösser sein als die dritte); zwei Seiten und der eingeschlossene Winkel; eine Seite und die beiden anliegenden Winkel; eine Seite, ein dieser Seite anliegender und der ihr gegenüberliegende Winkel; zwei Seiten und der der grösseren Seite gegenüber liegende Winkel; zwei Seiten und der der kleineren Seite gegenüber liegende Winkel (zwei Fälle); die Grundlinie und die Höhe (unendlich viele Fälle); die Grundlinie, eine andere Seite und die Höhe.

Mit dem Zeichnen der ungleichseitigen Dreiecke ist zugleich die Congruenz derselben zu verbinden. Wo die Aufgabe der Construction nur auf ein Dreieck führt, ist dadurch erwiesen, dass durch diese Stücke ein Dreieck vollkommen bestimmt, mithin Dreiecke, in welchen diese Stücke gleich bestimmt sind, congruent sein müssen. In congruenten Dreiecken sind alle gleichgelegenen Stücke gleich.

Ein gleichschenkliges Dreieck zu zeichnen, wenn die Grundlinie und ein Schenkel desselben gegeben sind. Wenn man über einer geraden Linie zwei gleichschenklige Dreiecke zeichnet und ihre Spitzen durch eine Gerade verbindet, so halbirt diese *a*) die Winkel an den Spitzen, *b*) die gemeinschaftliche Grundlinie, und sie ist *c*) auf der gemeinschaftlichen Grundlinie normal. Es ist dieselbe gerade Linie, welche den Winkel an der Spitze eines gleichschenkligen Dreieckes halbirt, die Grundlinie halbirt, und auf der Grundlinie senkrecht steht. Auf wie viele Weisen lässt dieser Satz verschieden sich aussprechen? — In jedem Dreiecke liegen gleichen Seiten gleiche Winkel gegenüber, und umgekehrt. In jedem Dreiecke liegt der grösseren Seite der grössere Winkel gegenüber, und umgekehrt.

Eine gerade Linie zu halbiren (geometrisch), dann in vier, acht etc. gleiche Theile zu theilen.

Einen Winkel zu halbiren. (Einen Winkel, dessen Scheitel nicht gegeben ist, zu halbiren. — Wenn man einen Aussenwinkel eines Dreieckes und den anliegenden inneren halbirt, so stehen die Halbirungslinien auf einander normal. Wenn man den Aussenwinkel an der Spitze eines gleichschenkligen Dreieckes halbirt, so ist die Halbirungslinie mit der Grundlinie parallel.)

In einem beliebigen Puncte einer geraden Linie eine Normale zu errichten. Von einem beliebigen Puncte ausser einer geraden Linie eine Normale auf diese zu ziehen.

Die Normale ist die kürzeste Linie, die von einem Puncte zu einer geraden Linie gezogen werden kann; Vergleichung der übrigen von demselben Puncte nach der geraden Linie gezogenen Linien in Betreff ihrer Grösse. (Unzählig viele gleichschenklige Dreiecke von derselben Höhe.) Entfernung eines Punctes von einer geraden Linie. Entfernung zweier Parallelen. Ein gleichschenkliges Dreieck zu zeichnen, wenn gegeben sind: die Grundlinie und ein an derselben liegender Winkel; die Grundlinie und der derselben gegenüber liegende Winkel; die Grundlinie und die Höhe; die Höhe und ein Schenkel.

Ein gleichschenkliges Dreieck zu zeichnen, wenn die Grundlinie gegeben ist. In welcher Linie liegen die Spitzen aller über derselben Grundlinie construirten gleichschenkligen Dreiecke? — Die Normale, welche in dem Halbirungspuncte einer geraden Linie errichtet wird, ist der geometrische Ort aller derjenigen Puncte, welche von den Endpuncten der gegebenen geraden Linie gleiche Entfernung haben. In einer geraden Linie einen Punct zu finden, welcher von zwei ausser denselben liegenden Puncten gleich weit entfernt ist. — Wenn drei nicht in einer geraden Linie liegende Puncte gegeben sind, einen Punct zu finden, der von ihnen gleiche Entfernung habe. Anwendung auf das Dreieck. Die auf den drei Seiten eines Dreieckes in deren Halbirungspuncten errichteten Normalen schneiden sich in einem Puncte, der von den drei Winkelspitzen gleiche Entfernung hat.

Die gerade Linie, welche einen Winkel halbirt, ist der geometrische Ort aller der Puncte, welche von den beiden Schenkeln gleich weit entfernt sind. Einen Punct zu finden, der von den drei Seiten eines Dreieckes gleiche Entfernung hat. Die drei Winkelhalbirenden eines Dreieckes schneiden sich in einem Puncte, welcher von den drei Seiten gleiche Entfernung hat. (Die ausserhalb des Dreieckes gelegenen Puncte der gleichen Entfernung von den drei Seiten des Dreieckes.)

Ein gleichseitiges Dreieck zu zeichnen, wenn eine Seite gegeben ist. Grösse des Winkels im gleichseitigen Dreiecke. Einen rechten Winkel in drei gleiche Theile zu theilen. Ein gleichseitiges Dreieck zu zeichnen, wenn die Höhe desselben gegeben ist. Wenn man die drei Seiten eines gleichseitigen Dreieckes halbirt, und die Halbirungspuncte mit einander

durch gerade Linien verbindet, so entstehen vier congruente gleichseitige Dreiecke. Wenn man von den drei Seiten eines gleichseitigen Dreieckes oder von ihren Verlängerungen gleiche Stücke in demselben Sinne abschneidet, und die Durchschnittspuncte mit einander durch gerade Linien verbindet: so sind die neu entstehenden Dreiecke ebenfalls gleichseitig. Ein rechtwinkliges Dreieck zu zeichnen, wenn gegeben sind: beide Katheten; die Hypotenuse und eine Kathete; die Hypotenuse und ein an derselben liegender Winkel; eine Kathete und ein an derselben liegender Winkel; eine Kathete; die Hypotenuse. Ein gleichschenkliges rechtwinkliges Dreieck zu zeichnen, wenn gegeben ist: eine Kathete; die Hypotenuse. Mit dem Zeichnen der gleichschenkeligen Dreiecke ist zugleich in der früher bezeichneten Weise ihre Congruenz zu verbinden.

b) Das Viereck.

Entstehung des Viereckes. Diagonalen. Eintheilung der Vierecke, *a*) Parallelogramme; *b*) Trapeze; *c*) Trapezoide.

Jedes Parallelogramm wird durch eine Diagonale in zwei congruente Dreiecke zerlegt. In jedem Parallelogramme sind die gegenüber liegenden Seiten und Winkel einander gleich. In jedem Parallelogramme halbiren sich die Diagonalen. Mittelpunct des Parallelogrammes. Woher dieser Name?

Ein Quadrat zu zeichnen, wenn die Seite desselben gegeben ist. In jedem Quadrate sind die Diagonalen gleich, und sie stehen senkrecht auf einander. Ein Quadrat zu zeichnen, wenn die Diagonale desselben gegeben ist.

Ein Rechteck zu zeichnen, wenn die zwei zusammenstossenden Seiten gegeben sind. In jedem Rechtecke sind die Diagonalen einander gleich. Ein Rechteck zu zeichnen, wenn gegeben sind: die Diagonale und eine Seite; die Diagonale und der Winkel, den diese mit einer Seite bildet; eine Seite, und der Winkel, den diese mit der Diagonale bildet.

Einen Rhombus zu zeichnen, wenn die Seite desselben gegeben ist; wenn die Seite und der Winkel, den zwei Seiten einschliessen, gegeben sind. In jedem Rhombus sind die Diagonalen ungleich und stehen senkrecht auf einander. Einen Rhombus zu zeichnen, wenn gegeben sind: die Seite und eine Diagonale; eine Diagonale und der Winkel, den diese mit einer Seite bildet; die beiden Diagonalen; die Seite und die Höhe.

Eine Rhomboide zu zeichnen, wenn gegeben sind: die zwei zusammenstossenden Seiten; die zwei zusammenstossenden Seiten und der eingeschlossene Winkel; die zwei zusammenstossenden Seiten und eine Diagonale; die beiden Diagonalen; die beiden Diagonalen und ihr Durchschnittswinkel; eine Seite und eine Diagonale; eine Seite, eine Diagonale und der dazwischen liegende Winkel; die Grundlinie und die Höhe; die zwei zusammenstossenden Seiten und die Höhe. In jeder Rhomboide sind die Diagonalen ungleich.

Wenn man durch die drei Winkelspitzen eines Dreieckes gerade Linien parallel mit den Dreieckseiten zieht und bis zu ihrem gegenseitigen Durchschnitte verlängert, so erhält man drei Parallelogramme und vier unter einander congruente Dreiecke. Man suche den Punct, welcher von den drei Win-

kelspitzen des hierdurch entstandenen umschliessenden Dreieckes gleiche Entfernung hat. Die drei Höhenperpendikel jedes Dreieckes schneiden sich in einem Puncte.

(Ein Trapez zu zeichnen, wenn gegeben sind: die beiden parallelen Seiten und die Höhe; die beiden nicht parallelen Seiten und die Höhe; die beiden parallelen Seiten und noch eine dritte Seite; die beiden nicht parallelen Seiten und noch eine dritte Seite; drei Seiten und die Höhe; drei Seiten und der von zwei derselben eingeschlossene Winkel; zwei Seiten, der eingeschlossene Winkel und noch ein anliegender Winkel; eine Seite, die beiden anliegenden Winkel und die Höhe. Ein Trapezoid zu zeichnen, wenn gegeben sind: drei Seiten und ein eingeschlossener Winkel; drei Seiten und die beiden eingeschlossenen Winkel; drei Seiten und eine Diagonale; drei Seiten und die beiden Diagonalen; drei Seiten, ein eingeschlossener Winkel und eine Diagonale; alle vier Seiten; alle vier Seiten und ein Winkel; alle vier Seiten und eine Diagonale.)

c) Das Vieleck.

Entstehung des Vieleckes. Anzahl der Diagonalen. Eintheilung der Vielecke: *a*) irreguläre Vielecke; *b*) reguläre Vielecke. Berechnung des Winkels eines regulären Vieleckes aus der Seitenzahl. Construction einiger (einfacher) regulärer Vielecke aus gegebener Seite.

B. Grösse und Gestalt der ebenen geradlinigen Figuren.

Congruenz ist Einerleiheit von Grösse und Gestalt. Es kann die Grösse zweier Figuren gleich sein, ohne dass sie dieselbe Gestalt besitzen. Es kann aber auch die Gestalt zweier Figuren dieselbe sein, ohne dass sie gleiche Grösse besitzen. Beides durch Beispiele zu erläutern.

a) Von der Grösse.

Begriff des Flächenmafses. Bestimmnng des Flächeninhaltes eines Quadrates, eines Rechteckes. — Ein beliebiges Parallelogramm in ein Rechteck zu verwandeln. Bestimmung des Flächeninhaltes eines beliebigen Parallelogrammes, eines Dreieckes, eines Trapezes, eines Trapezoids, eines irregulären Vieleckes, eines regulären Vieleckes. Zahlreiche Beispiele von Flächenberechnungen.

Der Pythagoreer durch Zerlegung eines Quadrates. Ein Quadrat zu zeichnen, welches der Summe oder dem Unterschiede zweier anderen Quadrate gleich ist. Ein Quadrat zu zeichnen, das einem gegebenen Rechtecke gleich ist; ein Rechteck zu zeichen, dessen eine Seite eine bestimmte Länge hat und das einem gegebenen Quadrate gleich ist.

Ein Parallelogramm in ein anderes zu verwandeln, welches einen gegebenen Winkel hat. — Ergänzungsparallelogramme. — Ein Parallelogramm in ein anderes zu verwandeln, welches einen gegebenen Winkel und eine gegebene Seite hat. — Ein Parallelogramm in ein Dreieck zu verwandeln, und umgekehrt.

Zu einem gegebenen Dreiecke andere ihm gleiche über derselben Grundlinie zu zeichnen. Ein Dreieck in ein gleichschenkliges über der-

selben Grundlinie zu verwandeln. Ein Vieleck in ein anderes zu verwandeln, welches eine Seite weniger hat, und umgekehrt.

Ein Dreieck in *n* gleiche Dreiecke so zu theilen, dass die Theilungslinien von derselben Winkelspitze auslaufen. — Ein Parallelogramm in *n* gleiche Theile so zu theilen, dass die Theilungslinien mit einer Seite parallel sind.

b) Von der Gestalt.

Begriff der Aehnlichkeit der ebenen geradlinigen Figuren.

Bestimmung des grössten gemeinschaftlichen Mafses zweier geraden Linien.

Wenn man von dem einen Schenkel eines Winkels von dem Scheitelpuncte aus gleiche Stücke abschneidet, und durch die Theilungspuncte parallele Linien nach dem anderen zieht: so werden von dem anderen Schenkel eben so viele unter einander gleiche Stücke abgeschnitten. Eine gegebene gerade Linie geometrisch in eine beliebige Anzahl gleicher Theile zu theilen.

Zieht man in einem Dreiecke mit einer Seite eine Parallele, so werden die beiden anderen Seiten proportional geschnitten. (Die Erläuterung hat sich auf den commensurablen Fall zu beschränken, indem man, wenn die Stücke incommensurabel sein sollten, das grösste gemeinschaftliche Mafs derselben für unendlich klein erklären kann.) Werden zwei convergente Linien von mehreren Parallelen geschnitten: so sind die Abschnitte zwischen je zwei Parallelen proportional.

Zu drei gegebenen geraden Linien die vierte Proportionale zu finden. Zu zwei gegebenen geraden Linien die dritte Proportionale zu finden. Eine gerade Linie nach einem gegebenen Verhältnisse zu theilen.

Zieht man in einem Dreiecke mit einer Seite eine Parallele, so ist das neu entstehende Dreieck dem gegebenen ähnlich.

Zwei Dreiecke sind ähnlich, wenn die drei Winkel des einen gleich sind den drei Winkeln des anderen; wenn die drei Seiten des einen proportional sind den drei Seiten des anderen; wenn ein Winkel in beiden gleich ist, und die ihn einschliessenden Seiten proportional sind; wenn zwei Seiten in beiden proportional, und die den grösseren dieser Seiten gegenüberliegenden Winkel gleich sind.

Zwei Dreiecke sind ähnlich, wenn die Seiten des einen parallel oder senkrecht sind mit den Seiten des anderen.

Erläuterung der Einrichtung der Transversal-Mafsstäbe.

Eine Normale aus der Spitze des rechten Winkels auf die Hypotenuse theilt das rechtwinklige Dreieck in zwei dem ganzen und unter einander ähnliche Dreiecke. Zu zwei gegebenen geraden Linien die mittlere geometrische Proportionale zu finden.

Ein Dreieck zu zeichnen, das einem gegebenen Dreiecke ähnlich ist.

Zwei ähnliche Figuren lassen sich mittels homologer Diagonalen in eine gleiche Anzahl ähnlicher Dreiecke theilen. Auf einer gegebenen geraden Linie eine Figur zu zeichnen, die einer anderen ähnlich ist. In eine

Figur eine ihr ähnliche mit einer gegebenen Seite zu zeichnen: *a*) von einer Winkelspitze aus; *b*) von einem Puncte einer Seite aus; *c*) von einem Puncte innerhalb der Figur aus.

Flächenverhältnisse ähnlicher Figuren. Man verbinde die Halbirungspuncte der drei Seiten eines Dreieckes, so wird dasselbe in vier unter einander gleiche, dem ursprünglichen ähnliche Dreiecke zerlegt; das entsprechende Verfahren wird für Drei-, Viertheilung etc. der Seiten angewendet. Daraus Flächenverhältniss ähnlicher Dreiecke und überhaupt ähnlicher Figuren.

II. Ebene krummlinige Figuren.

Entstehung krummliniger Figuren durch die Bewegung eines seine Richtung fortwährend ändernden Punctes. Sehne, Secante, Tangente. Eingeschriebene und umgeschriebene geradlinige Figuren.

a) *Der Kreis.* Entstehung des Kreises. Die Sehnen und die Secanten des Kreises. Die Tangenten und die Secanten des Kreises. Die Bogen und die Centriwinkel. Die Centriwinkel und die Peripheriewinkel; Peripheriewinkel auf denselben oder gleichen Bogen. Winkel im Halbkreise, im grösseren oder kleineren Kreisabschnitte. Die Winkel des Kreisviereckes.

Eine Sehne zu zeichnen, welche einer gegebenen gerade Linie gleich ist. Eine Sehne zu zeichnen, welche einer gegebenen geraden Linie gleich und mit einer anderen Sehne parallel ist.

An den Kreis eine Tangente zu ziehen, wenn der Punct, durch den die Tangente gehen soll: *a*) in der Peripherie; *b*) ausser derselben, liegt. Winkel, den Sehne und Tangente mit einander bilden. Ueber einer gegebenen Linie einen Kreisabschnitt zu zeichnen, der einen gegebenen Winkel fasst. — An zwei gegebene Kreise die gemeinschaftlichen Tangenten zu ziehen.

Einen Kreis zu beschreiben, dessen Peripherie durch einen, zwei, drei gegebene Puncte geht. Den Mittelpunct eines Kreises und eines Kreisbogens zu finden. In und um ein Dreieck einen Kreis zu zeichnen. (In und um einen Kreis ein Dreieck zu zeichnen, das einem gegebenen Dreiecke ähnlich ist.)

Verschiedene Lage zweier Kreise gegen einander und deren Bedingung: einer in dem anderen, innere Berührung, Durchschneiden, äussere Berührung, ausser einander. (Geometrischer Ort für die Mittelpuncte der Kreise, welche einen Halbmesser von gegebener Länge haben und durch einen gegebenen Punct gehen oder eine gegebene gerade Linie berühren oder einen gegebenen Kreis — von aussen, von innen — berühren. Einen Kreis von gegebener Länge des Halbmessers zu zeichnen, der durch zwei gegebene Puncte geht; der durch einen gegebenen Punct geht und eine gegebene gerade Linie oder einen Kreis berührt u. s. f. — In einen Kreis drei Kreise zu beschreiben, welche sich und den gegebenen Kreis berühren. In und um einen Kreis beliebig viel andere zu beschreiben, welche sich und den gegebenen Kreis berühren. — In einen Quadranten einen Kreis zu zeichnen. In einen Kreisabschnitt einen Kreis zu zeichnen.)

Einen Kreisbogen in zwei gleiche Theile zu theilen. Einen Quadranten in drei gleiche Theile zu theilen. Einen Kreisbogen in eine beliebige Anzahl gleicher Theile zu theilen. Die Peripherie in sechs, drei, vier, acht, zehn, und in beliebig viele gleiche Theile zu theilen. In und um einen Kreis ein regelmäfsiges Sechseck, Dreieck, Quadrat, Achteck, Zehneck, Fünfeck, Fünfzehneck, Vieleck von beliebiger Seitenanzahl zu zeichnen. Ueber einer gegebenen geraden Linie als Seite reguläre Vielecke von beliebiger Seitenanzahl zu zeichnen.

Bestimmung des Umfanges und Inhaltes des Kreises. Einen Kreis zu zeichnen, welcher der Summe oder dem Unterschiede zweier andern Kreise gleich ist. Die Hippokratischen Möndchen. Bestimmung der Länge eines Kreisbogens. Bestimmung des Flächeninhaltes eines Kreisausschnittes und eines Kreisabschnittes. Bestimmung des Flächeninhaltes des bei zwei concentrischen Kreisen entstehenden Ringes. Zahlreiche Beispiele von Kreisberechnungen.

b) *Die Ellipse.* Entstehung der Ellipse. An die Ellipse eine Tangente zu ziehen, wenn der Punct, durch den die Tangente gehen soll, *a*) in derselben, *b*) ausser derselben liegt.

c) *Die Hyperbel.* Entstehung der Hyperbel. Asymptoten der Hyperbel. An die Hyperbel eine Tangente zu ziehen, wenn der Punct, durch den die Tangente gehen soll, *a*) in derselben, *b*) ausser derselben liegt.

d) *Die Parabel.* Entstehung der Parabel. Mittelst des Parameters die Parabel zu zeichnen. An die Parabel eine Tangente zu ziehen, wenn der Punct, durch den die Tangente gehen soll, *a*) in derselben, *b*) ausser derselben liegt.

e) *Die Cykloiden oder Radlinien.* Entstehung der gemeinen Cykloide. An die gemeine Cykloide eine Tangente zu ziehen. Entstehung der Epicykloide. An die Epicykloide eine Tangente zu ziehen. Entstehung der Hypocykloide. An die Hypocykloide eine Tangente zu ziehen.

f) *Die Spiralen oder Schneckenlinien.* Entstehung der Spiralen. Die Spirale aus Halbkreisen zu zeichnen. Die Spirale aus Viertelkreisen zu zeichnen. Die elliptische, die hyperbolische, die parabolische, die archimedische Spirale zu zeichnen. Die ionische Schneckenlinie zu zeichnen.

(*g*) *Die Ovale.* Entstehung der Ovalen. Eine Ovale zu zeichnen, welche aus Kreisbogen besteht. Eine Ovale zu zeichnen, wenn die grosse Axe gegeben ist. Die bassinische Ovale zu zeichnen. Eine eiförmige Ovale zu zeichnen.

h) *Andere ebene krumme Linien.* Die Cissoide oder Epheulinie zu zeichnen. Die Conchoide oder Muschellinie zu zeichnen. Die Cardioide oder Herzlinie zu zeichnen.)

Wien, im Juli 1851.

A. Gernerth.

Zweite Abtheilung.

Literarische Anzeigen.

Handwörterbuch der lateinischen Sprache, mit Rücksicht auf lateinische Schulen, Gymnasien und Lyceen, bearbeitet von Gustav Mühlmann, Dr. phil. Würzburg, Verlag der Stahel'schen Buchhandlung, 1843. Erster Theil, Latein.-Deutsch. 1272 S. — 3 Thlr. = 5 fl. 24 kr. C.M. — Zweiter Theil, Deutsch-Lateinisch. 1242 S. — 2 Thlr. = 3 fl. 36 kr C.M. — Dritter Theil, Verzeichniss der geogr., mythol. u. geschichtl. Namen u. s. w. 1845. 270 S. — 1 Thlr. = 1 fl. 48 kr. C.M.

In der Vorrede zum ersten Bande S. V gibt der Hr. Verf. einige Andeutungen über die Veranlassung, die ihn zur Ausarbeitung dieses Wörterbuches bestimmt, und über den Zweck, den er dabei erstrebt habe. Die Stabel'sche Buchhandlung, in deren Verlag das bekannte lateinische Wörterbuch von Jac. Baier in der zwölften Auflage, zuletzt von L. Ph. Meyer bearbeitet, erschienen war, hatte ihn aufgefordert, eine nochmalige Umarbeitung desselben mit Benutzung der neuesten und besten Hilfsmittel vorzunehmen. Hr. M. erkannte recht bald, dass dieses Buch bei dem jetzigen Stande der Wissenschaft durchaus nicht mehr zur Grundlage eines Wörterbuches gemacht werden dürfe: und entschloss sich demnach, wie er sagt, ein völlig neues zu begründen. Sein Zweck war, ein solches Wörterbuch zu liefern, welches die Schüler an gelehrten Anstalten alle Classen hindurch gebrauchen könnten, und das auch Nichtphilologen, wenn sie die Schule verlassen, noch immerfort als lexicalisches Hilfsmittel dienen möchte. Dass ein solches Buch möglichst kurz gefasst werden müsste, und den Umfang eines starken Bandes nicht überschreiten dürfte, gibt man dem Hrn. Verf. gern zu. Denn dass man den Schülern, selbst in den obersten Classen, den Gebrauch von Wörterbüchern, wie das grössere Freund'sche in vier Bänden, theils wegen des hohen Preises, theils auch wegen der Ausführlichkeit in der Erklärung der Vocabeln im allgemeinen nicht wird zumuthen können, ist offenbar. Ich denke mir ein Wörterbuch, in welchem die Schriftsteller, welche gewöhnlich an unseren Gymnasien gelesen werden, wie *Cicero*, *Caesar*, *Livius*, *Tacitus*, *Ovidius*, *Virgilius*, *Horatius* vorzugsweise bedacht wären, und durch die Ausscheidung der nicht in den

Unterrichtskreis gehörigen Autoren so viel Raum gewonnen würde, dass die bei der Erklärung jener vorkommenden Vocabeln mit gehöriger Gründlichkeit und Vollständigkeit behandelt würden. Hr. M. wollte jedoch noch einen Nebenzweck erreichen und sein Wörterbuch auch für solche, die sich nicht der Philologie, sondern einem anderen wissenschaftlichen Fache widmeten, brauchbar machen. Demnach hat er das Material seines Lexicons aus juridischen, theologischen, medicinischen und anderen Schriftstellern der ganzen römischen Literatur zusammengetragen. Es sieht diess so aus, als ob er von Männern, die sich einer solchen besonderen Disciplin zugewandt, erwartete, dass sie sich bei der Lesung der in ihr Fach einschlagenden latein. Schriftsteller ihr Leben lang mit einem Schullexicon behelfen sollten. Wir wollen übrigens über die Zulässigkeit eines solchen Verfahrens mit dem Hrn. Verf. nicht rechten, indem er die Beispiele der meisten Lexicographen für sich hat, und nur diess eine bemerken, dass durch die Aufnahme einer solchen Masse von Vocabeln für diejenigen, welche einer etwas genaueren Auseinandersetzung bedürfen, zu wenig Raum übrig bleibt. Es werden dadurch Abkürzungen aller Art nöthig. So z. B. wird nur überhaupt auf den Schriftsteller verwiesen, ohne genauere Angabe der Stelle, in welcher das besprochene Wort in der oder jener Bedeutung vorkommen soll, und eben so wird die Stelle selbst häufig weggelassen; obgleich in den meisten Fällen eben erst die Vergleichung des angeführten Beispiels mit der angegebenen Bedeutung diese letztere vollständig erklärt. So wird *s. v. structura* über dieses Wort folgendes bemerkt: „trop. in der Rede die Ordnung, der Bau, *Cic. Quintil.*" Damit ist alles abgethan, und es wird kein Beispiel hinzugefügt, durch welches ersichtlich würde, welche Eigenschaft des Satzbaues mit diesem Worte bei den Rhetoren gemeint ist. Eine andere Abkürzung von eben so unangenehmer Art ist die, dass die Bedeutungen der Wörter nicht immer vollständig aufgezählt sind, und zwar solcher Wörter, welche uns bei den gelesensten Schriftstellern jeden Augenblick aufstossen. Dass z. B. *cogitatio* bei *Cicero* auch die Bedeutung von Vorstellungs- und Einbildungskraft hat, indem *imaginatio* sich erst bei *Plinius* findet, ist nicht angegeben. Ueber die Bedeutung der Wörter *compositio*, *immutatio*, *lumina orationis*, *illustrare orat.*, *strictus* als technischer Ausdrücke der Rhetoren sieht man sich vergeblich nach einer Erklärung um, wie denn auch nicht gesagt wird, wie *honestus*, *visum*, *sensus*, *perspicuitas*, *prima naturae* u. v. a. im philosophischen Sinne zu fassen sind.

Ueber die Hilfsmittel, welcher sich Hr. M. bedient, gibt er keine Rechenschaft; obgleich es mit wenigen Worten hätte angedeutet werden können, dass sein Buch seinen Hauptbestandtheilen nach ein Auszug aus dem grösseren latein. Wörterbuche von Freund ist. Doch scheint bei der Bearbeitung einiger Artikel auch das Lexicon von Scheller verglichen worden zu sein. Dass ausser diesen beiden Büchern andere Hilfsmittel, wie Lexica zu einzelnen Schriftstellern, von denen manche, wie das von Boetticher zum Tacitus, sehr brauchbar sind, oder specielle lexicalische Untersuchun-

gen, wie die Werke von Hand und Doederlein, oder tüchtige Commentare durchweg wären benutzt worden, möchte ich bezweifeln; denn auch da, wo bei Freund und Scheller eine unrichtige Angabe steht, hält Hr. M. das von ihnen gebotene fest, statt uns eine anders woher entnommene Berichtigung zu liefern. Einige Proben mögen zum Beweise für das gesagte dienen. Das Partic. *pressus* erklärt Hr. M. als rhetorischen Terminus mit diesen Worten: «vom Ausdruck kurz, schmucklos, einfach, *oratio Cic.*» Diess findet sich nun auch alles bei Freund, nur dass Hr. M. das Wort einfach noch hinzugesetzt hat. Es hat aber *pressus* niemals die Bedeutung von Einfachheit oder Schmucklosigkeit, sondern es bezeichnet einen Ausdruck, in dem alles unnöthige und überflüssige ausgeschieden, und nur das wesentlich zum Gedanken gehörige in möglichster Kürze zusammengedrängt ist, also nur den knappen oder gedrängten Ausdruck. Dass nun ein solcher auch einfach und schmucklos sein kann, liegt in der Natur der Sache, aber darum ist *pressus* und *tenuis* noch nicht ein und dasselbe. In der Erklärung des Wortes *panegyricus* hat Hr. M. sich genau an Freund gehalten; aber dadurch, dass er ein einziges bei diesem sich vorfindendes Wort weglässt, ein Hauptmerkmal in dem Begriffe dieses Adjectivs verwischt. Er definirt *paneg.* «zur allgemeinen Volksversammlung gehörig.» Bei Freund steht: «zur allgem. Volks-Festversammlung gehörig.» Durch den Zusatz des Wörtchens Fest erhält erst das Wort *panegyris* seine rechte Bedeutung, und kann nun zur Erklärung der *oratio panegyrica* angewandt werden. Im übrigen stimmen beide Artikel wohl zusammen. *Pragmaticus* übersetzt Hr. M. «in Staatsgeschäften erfahren, politisch,» in der darauf folgenden weiteren Erklärung des Wortes stimmt er genau mit Freund und Scheller überein. Jene Uebersetzung ist aber unrichtig; denn aus der Stelle bei *Cic. ad Attic.* II, 20 folgt nur, dass ein in Geschäften gewandter, ein kluger Weltmann gemeint sei. Diess ist aber noch kein Staatsmann. Vergl. die griech. Lexica. Das von Scheller zweifelhaft ausgesprochene vielleicht den Staat betreffend hat diese unrichtige Angabe veranlasst. In einzelnen Artikeln scheint Hr. M. seinen Vorgängern weniger genau gefolgt zu sein: und da ist denn die von ihm gelieferte Erklärung nicht immer die richtigere. *Demonstrativum genus dicendi* hat Freund richtig als die Redegattung bezeichnet, worin der Hauptzweck des Redens sei, seine Kunst zur Schau zu tragen, die also dem griech. *γένος ἐπιδεικτικόν* entspreche; Hr. M. sagt, es sei eine solche, worin die Vorzüge oder Fehler einer Person dargelegt würden. Diese nicht ganz richtige Angabe ist aus *Cicero's* Schrift *de invent.* I, 5 entlehnt. Schon *Quintilian* entdeckte den Irrthum, und fasste den Begriff des Wortes von der rechten Seite; vergl. *instit.* III, 4, 12 und besonders III, 8, 63 *demonstrativa — tota est ostentationis.* Die Lobrede kann zur epideiktischen Gattung gehören, aber nicht jede epideiktische Rede enthält Lob oder Tadel. Ueber *num* wird bemerkt, es finde sich in directer und indirecter Frage; aber welchen Sinn die Frage durch diese Partikel erhält, wird im mindesten nicht angedeutet, obgleich Freund dieses als das wichtigste

gleich im Anfange seiner Erklärung angibt. *Si*, sagt Hr. M., bezeichne ausser der Bedingung auch einen Zweifel, einen Versuch, und sei dann durch ob, ob etwa zu übersetzen. Diese Bemerkung ist richtig, aber bedarf einer eigenen Einschränkung. Es kommt nämlich *si* in dieser Bedeutung nur vor nach der Ellipse eines Verbs, wie um zu sehen, zu versuchen, z. B. *Caes. b. g.* VII, 55. *Equitatum ostentare coeperunt* (*sc.* um zu sehen), *si ab re frumentaria Romanos excludere possent.* In keiner anderen Verbindung erhält *si* die Bedeutung von ob. — Missfällig ist es auch, dass Hr. M. bei der Uebersetzung des latein. Wortes so oft mehrere Wörter häuft, und der Leser dadurch ungewiss bleibt, welches von denselben als das am meisten treffende zu betrachten ist. *Concinnus*, von der Rede, wird übersetzt «schmuckvoll, blühend, zierlich, treffend, passend, angemessen.» Wie ist es aber möglich, dass ein einziges Wort, und zwar ein Kunstterminus, alles diess bedeuten soll? Aber freilich im Freund'schen Lexicon steht es auch so. Hier musste ein Unterschied gemacht werden zwischen *concinnitas* im allgemeineren Sinne, wo es Zierlichkeit bedeutet, und dem strengeren Sinne, wo es das Zusammenstimmen zweier entsprechender Sätze in Bezug auf ihre Form, z. B. durch Antithesen, gleiche Endungen, Anwendung derselben Construction, gleiche Zahl und Art der Wörter u. a bezeichnet. Die Hauptstelle darüber ist *Cic. orat.* 49, 164. *Finiuntur verba quodam genere verborum, in quibus ipsis concinnitas inest, quum sive casus habent in exitu similes, sive paria paribus redduntur sive opponuntur contraria, suapte natura numerosa sunt. In huius concinnitatis consectatione Gorgiam fuisse principem accepimus.*

Im zweiten Bande hat sich Hr. M., obgleich er auch diess nicht ausdrücklich angegeben hat, hauptsächlich an das deutsch-lateinische Wörterbuch von K. E. Georges, Leipz. 1831, gehalten, mit dessen Angaben die meisten seiner Artikel übereinstimmen, nur dass sie, wie es der Umfang des Werkes gebot, allemal etwas abgekürzt werden. Bei solchen Abkürzungen ist aber die grösste Genauigkeit nöthig, weil oft durch das Weglassen eines einzigen Wortes, auf das es eben ankommt, etwas wesentliches verwischt werden kann, und dadurch dann unrichtige Angaben entstehen. Georges z. B. sagt, der Lehrstuhl sei im silbernen Zeitalter *cathedra* genannt worden; aber zur Zeit der Republik habe der Lehrer auf einem *hemicyclium* gesessen. Diess kürzt Hr. M. so ab: «Lehrstuhl, *cathedra* (*Fusen. Martial.*), *hemicyclium* zur Zeit der Republik.» Wer diess liest, muss doch wohl glauben, Lehrstuhl sei durch *hemicyclium* zu übersetzen. — Was Georges *s. v.* mittelbar über die Uebersetzung dieses Wortes gesagt, ist nicht hinreichend; aber die von ihm angegebenen Beispiele passen doch auf einige Fälle; Hr. M. drängt diesen Artikel in eine Zeile zusammen, und lässt bei der blossen Anführung des auch von G. angeführten Beispieles «*neque hoc per senatum efficere potuit*» uns errathen, welche Vorschrift für das Uebersetzen von diesem Beispiel abstrahirt werden soll. — Auch wo fehlerhafte Angaben bei Georges sich

finden, sind diese in das Lexicon von Hrn. M. mit übergegangen; z. B. Geschmack, sagt G., uneigentl. das Gefühl des Schönen und das damit verbundene Wohlgefallen, h. *sensus*, aber auch *gustatus*, und nun wird auf *Cic. Phil.* II, 45, 115 verwiesen, wo diese Worte vorkommen: *libidinosi verae laudis gustatum non habent.* Hier ist doch wohl von Schönheitssinn nicht die Rede. Aber die ganze Stelle findet sich bei Hrn. M. mit denselben Worten und demselben Beispiele wieder. — Unter dem W. ausfeilen übersetzt G. den Ausdruck «seine Werke sind nicht ausgefeilt,» durch *scriptis eius deest ultima lima*, was Hr. M. so berichtigt: *scriptis suis* (!) *ultima lima deest.* — G. gibt *s. v.* Drama den Satz «während diess Schausp el unter den Liebenden vor sich gieng» vollkommen im m ttelalterlichen Latein so wieder: *dum haec fabula inter amantes luditur*, und Hr. M. nimmt diess alles Wort für Wort auf. — Weltlust übersetzt G. durch *voluptates quibus in hac vita fruimur;* eben so Hr. M. Aber der Begriff des deutschen Wortes deutet doch etwas ganz anderes an, als das, was in der lateinischen Umschreibung liegt. — Ein eifriger Geschichtsforscher sein übersetzen beide durch *esse magno studio veterum rerum;* diess aber heisst nichts anderes als eine grosse Vorliebe für das Alterthum haben, womit man noch kein Geschichtsforscher ist. Das letztere heisst bei *Cic. Brut.* 15 *diligentissimum esse antiquitatis investigatorem*, womit *Varro* bezeichnet wird. — Versammlungsort *locus ubi* (!) *conveniunt,* liest man bei beiden, statt *quo.* Und doch weiss ein guter Quartaner aus seinem *Caesar*, dass man *in locum* und nicht *in loco convenire* sagt. — Beide sagen, literarisch heisse *literatus*, und doch wird gleich hintendrein literar. Denkmäler durch *literarum monumenta* übersetzt. Jenes Wort ist mit *doctus* synonym, und entspricht nur in wenigen Fällen unserem literarisch.

Um jedoch von diesen Einzelnheiten abzukommen, welche ich nur angeführt habe, um das nahe Verhältniss zwischen Hrn. M. und Georges nachzuweisen, erlaube ich mir im allgemeinen auszusprechen, was mir an den Wörterbüchern beider Herren missfällt. Erstens ist keine angemessene Auswahl der in's Lateinische übersetzten Vocabeln getroffen, und eine Menge von Wörtern aufgenommen, welche unsere Schüler wohl niemals werden zu übersetzen haben. Wann sollen Wörter, wie Aprilwetter, Beschäler und Beschälzeit, Feldmarschall, Stockfisch, Feuerversicherung, Nachgeburt, Gedankenbein und tausend ähnliche in den Dictaten, welche ihnen der Lehrer zum Uebersetzen vorlegt, vorkommen? Es gehören die Stoffe nicht nur der Uebersetzungen, sondern auch der freien Ausarbeitungen, einem sehr beschränkten Kreise an, indem man aus guten Gründen nicht leicht über die alte Literatur und Geschichte hinausgeht. Also nehme man in das Schulwörterbuch auch nur die Wörter und die Phrasen auf, welche in solchen Aufgaben möglicherweise zur Anwendung kommen, und zwar mit gehöriger Ausführlichkeit und wo möglich immerfort mit Hinweisung auf passende Beispiele in den besten lateinischen Prosaikern, damit der Schüler das Wort nicht vereinzelt aufgreife

und seinen Begriff nicht halb, sondern vollständig und mit allen seinen Nüancen kennen lerne: was nicht möglich ist, wenn man ihm nicht den ganzen Satz, worin dasselbe vorkommt, und dessen Sinn vorhält. In dieser Beziehung verdient die Methode, die an den alten Schulen üblich war, die Schüler an das Auswendiglernen ganzer Phrasen zu gewöhnen und sie vollständige Phrasensammlungen zum Behufe der eigenen Auswahl statt des Wörterbuches gebrauchen zu lassen, noch immer unseren Beifall. Sodann haben beide sich bei der Auswahl ihrer Quellen viel zu wenig auf die besseren Prosaiker beschränkt, und nach Gutbefinden bald aus Dichtern, bald aus Prosaikern, einmal aus früheren, dann wieder aus späteren Schriftstellern ihre Vocabeln entnommen. Wer es aber mit dem lateinischen Ausdrucke genau nimmt, der wird es z. B. nicht gut heissen können, dass Hr. M. das Herz in dem Sinne von Gefühl, Gemüth durch *cor* übersetzt, und dabei auf *Plautus* verweist, oder für *dies feriatus*, Festtag, den *Plinius:* für *corporalitas*, die Körperlichkeit, den *Tertullian* als Auctorität anführt. Noch weniger ist es zu billigen, wenn neugebildete lateinische Wortformen, für welche sich classische Ausdrücke auffinden lassen, z. B. *aestheticus, chronologicus, theoreticus* u. a. empfohlen werden.

Ein dritter Band, 270 Seiten stark, enthält als Anhang zu dem ersten Theile ein Verzeichniss der geographischen, mythologischen und geschichtlichen Namen. Diese Zugabe ist an und für sich sehr willkommen, denn ungern vermisst man in den meisten lateinischen Wörterbüchern, selbst den grösseren, in denen die Aufnahme und Erklärung dieser Namen ungleichmäfsig ist, eine recht vollständige Aufzeichnung und Behandlung derselben. Es ist jedoch, besonders in einem Buche, welches, wie das vorliegende, dem Schulgebrauche dienen soll, durchaus nöthig: einmal, dass diese Angaben möglichst kurz gefasst, — denn wer das ausführlichere wissen will, der muss an die in den Handbüchern der Geschichte, Mythologie, Geographie, Kunst- und Literaturgeschichte enthaltenen Notizen verwiesen werden, — und zweitens, dass sie in Betreff des Inhalts und der Form (Rechtschreibung, Quantitäts-Bezeichnung) ganz genau sind. In ersterer Beziehung kann ich es nun bei diesem Lexicon nicht billigen, dass manche historische Namen, z. B. Achilleus, Alexander, Antiochus, Caesar, Hannibal oder das W. Peloponnesus, bei dem die ganze Geschichte des peloponnesischen Krieges eingeflochten ist, mehrere Columnen einnehmen und mit einer Ausführlichkeit behandelt sind, die man allenfalls in einem Reallexicon erwartet, die hier aber gewiss nicht an ihrer Stelle ist; dagegen andere eben so berühmte Namen, z. B. *Demosthenes, Augustus, Marius* mit drei oder vier Zeilen abgethan werden, einige auch, wie der berühmte Geschichtschreiber *Tacitus*, gar keine Aufnahme fanden. Auch sind viele geographische Namen, selbst bekanntere, z. B. *Borbetomagus, Lugdunum Batavorum* gänzlich übergangen. In Bezug auf Genauigkeit dürfte das Verzeichniss eher genügen; obgleich einzelne Versehen, wie diess bei so vielen Hunderten von Namen wohl nicht anders sein kann, hier und dort vorkommen. Die Angabe S. 59, dass die Quelle *Bandusia* in der Nähe

von *Venusia* zu suchen sei, ist noch gar nicht erwiesen. S. 269 wird *Varia* in das Gebiet der Äquer verlegt, da es doch bekanntlich in den *ager Sabinus* gehört. S. 146 wird *Horatius* Sohn eines Freigelassenen aus einem horazischen Hause genannt. Woher mag wohl Hr. M. diese Notiz haben? S. 215 wird gesagt, *Polybius* habe 40 Bücher geschrieben, von denen noch siebzehn vorhanden wären. Es sind jedoch nur fünf vollständig da, und von den übrigen zwölfen nur Fragmente. S. 230 wird beim Namen *Sappho* noch das alte längst widerlegte Mährchen erzählt, sie habe sich wegen ihrer hoffnungslosen Liebe zu *Phaon* vom Leucadischen Felsen in's Meer gestürzt, und dabei wird auf *Horatius* und *Cicero* verwiesen. S. 246 ist jedenfalls zu viel zum Lobe der Stadt Tarent gesagt, wenn sie Hauptsitz der Pythagoreischen Philosophie genannt wird. S. 249 wird *Terentus* als ein Ort erklärt, auf dem *Campus Martius*, wo die *ludi saeculares* gehalten werden. Diese Notiz ist unrichtig; denn nur eine einzige feierliche Handlung wurde an diesem Orte vorgenommen, und überdiess wird dieser Ort bei *Oros.* II, 5 *Τάρας* genannt, und dort auch die Ursache angegeben, warum derselbe diesen Namen gehabt. — Die Quantität der Sylben ist nicht immer richtig bezeichnet, z. B. S. 13 *Aeschīnes*, S. 60 *Batăvi*, wo *Batā̆vi* zu schreiben war; denn es wird die zweite Sylbe bald als Kürze, wie *Lucan.* I, 431, bald als Länge gebraucht, wie bei *Juven.* VIII, 51. S. 85 findet sich *Cenchrĕus*, obgleich die vorletzte Sylbe, z. B. bei *Stat.* IV, 60 nur als Länge vorkommt, und an dieser Stelle gewöhnlich *Cenchraeus* geschrieben wird. S. 88 *Charmādas*. Auf manchen Silben, wie in *Bandusĭa*, *Bantĭa* u. a. ist die Bezeichnung der Quantität ganz überflüssig.

C. J. Grysar.

Sophokles, erklärt von F. W. Schneidewin. Zweites Bändchen: *Oedipus Tyrannos.* Leipzig, Weidmann'sche Buchhandlung. 1851. 157 S. 8. — ⅓ Rthlr. = 36 kr. C.M.

Wenige Erscheinungen der neuesten philologischen Literatur sind von verschiedenen Seiten aus so freudig begrüsst worden, wie die vorliegende Ausgabe des Sophokles, deren erstes Bändchen in dieser Zeitschrift (Jahrg. I. Hft. IX. S. 674 ff.) schon von einem anderen Mitarbeiter die gebührende Anerkennung gefunden hat. Allerdings haben wir es hier auch mit einem Dichter zu thun, der neben Homer der Liebling aller Freunde des griechischen Alterthums ist und bleiben wird; und wir sehen in der philologischen Literatur eine Lücke ausgefüllt, welche freilich nicht bloss in Bezug auf Sophokles bemerkbar ist. Offenbar nämlich gibt es für eine aus dem vollen schöpfende Erklärung fast aller alten Autoren noch viel zu thun. Die meisten Herausgeber bewegen sich entweder viel zu einseitig im Gebiete der Texteskritik, wobei alle Stellen, die in dieser Beziehung keine Probleme darbieten, völlig mit Stillschweigen übergangen werden,

oder sie halten sich zu sehr an die bloss grammatische Erklärung und benutzen oft den Text des Autors nur dazu, um dabei ihre eigene grammatische Gelehrsamkeit an den Mann zu bringen, oder auch den Schülern Beispiele für grammatische Regeln vorzulegen. Ueber das eigentliche Verständniss des Textes war ein *doctum silentium* Mode geworden, von dem aus man auf die alten, allerdings nicht gerade musterhaften, *commentarii perpetui* herabblickte. Allein es drohte jenes *doctum silentium* in der That zu einem *indoctum* zu werden. Ref. glaubt daher, dass die Sammlung, welcher das vorliegende Werk angehört, nicht bloss für Schulen, sondern für die Wissenschaft selbst sich ein grosses Verdienst erwirbt, indem sie für eine gesunde Interpretation der Alten eine neue Epoche begründet. Hoffen wir denn, dass diese in diesen Blättern schon oft empfohlene Sammlung, deren Werth mit ihrem fortschreitenden Bekanntwerden immer deutlicher zu Tage tritt, den nie zu entwerthenden Schätzen des Alterthums recht viele Freunde zuführen werde, welche der Materialismus unserer Zeit ihnen abwendig machen möchte.

Schneidewin's Sophokles trägt es an der Stirne, dass der Herausgeber sich dem Dichter mit unverkennbarer Liebe hingegeben und sich in ihn eingelebt hat. Dadurch ist es gelungen, das Verständniss desselben so vielfach zu fördern und wird es hoffentlich auch gelingen, durch diese Ausgabe viele in das Verständniss des Dichters einzuführen. Gerade in dieser Beziehung bildet Schneidewin's Sophokles einen scharfen Gegensatz zu der Ausgabe von Hartung (Leipzig bei Engelmann), welche ein sehr subjectives Gepräge an sich trägt. Wir finden dort eine wirklich fanatische Polemik gegen die abweichenden Ansichten zum Theil sehr bedeutender Gelehrten, die in einem für Schüler bestimmten Buche durchaus unpassend erscheint; dabei hat Hr. Hartung die Laune, bei jeder Gelegenheit seinen Liebling Euripides zu loben und dem Sophokles wo möglich etwas anzuhängen, und vermischt auf eine oft sehr geschmacklose Weise moderne Zeitfragen mit der Erklärung der Alten. Ich erwähne das hier nur des Gegensatzes wegen und weil der Hartung'sche Sophokles wegen der beigegebenen metrischen Uebersetzung sich bequemen Schülern zum Kauf empfiehlt. Wir möchten eben deshalb vor ihm warnen und um so dringender Schneidewin's Sophokles empfehlen, der etwas unendlich viel besseres bietet.

Das zweite Bändchen sollte nach dem ursprünglichen Plane die drei Tragödien des thebanischen Sagenkreises enthalten. Statt dessen haben wir hier zunächst eine dieser drei, den *Oedipus Tyrannos.* *) Dem Texte ist auch hier eine Einleitung vorausgeschickt, welche vortrefflich in das Drama einführt und auf die verborgenen Beziehungen desselben an mehr als einer Stelle ein helles Licht wirft. Es ist eine mehrfach erörterte Streitfrage, inwiefern der Hauptcharakter unseres Dramas, Oedipus selbst,

*) Am Schlusse des Berichtes kommt dem Ref. das dritte Bändchen mit dem *Oedipus auf Kolonos* zu.

das Leid, welches über ihn kommt, verschuldet oder unverschuldet trage. Hr. Schn. schliesst sich der letzteren Ansicht an, indem er S. 19 sagt: «Der Charakter des Sophokleischen Oedipus ist fleckenlos, wie ihn einmal die Volksdichtung als Beispiel eines unschuldigen Opfers des grausen Verhängnisses aufgestellt hatte.» Wir können in dieser Hinsicht nicht ganz mit dem Herausgeber übereinstimmen. Unläugbar ist es, dass das furchtbare des über den Menschen trotz seiner Vorsicht hereinbrechenden Verhängnisses die Grundidee des Stückes bildet, dass das entsetzliche Gericht, das den Oedipus trifft, zu seinen Vergehungen gar nicht im Verhältnisse steht und dass eben deshalb für das in gewisser Weise verletzte Sittlichkeitsgefühl eine Versöhnung nöthig war, welche Sophokles im «Oedipus auf Kolonos» gibt. Allein daraus folgt noch gar nicht, dass Oedipus «fleckenlos» ist. Das Tragische tritt dadurch noch stärker hervor, dass Oedipus das Unheil in seiner Verblendung Schritt für Schritt selbst enthüllt. Er thut das im stolzen Gefühle seiner Sicherheit, und eben das ist seine Schuld. Denn dem frommen Glauben der Hellenen gemäfs, den wir gerade bei Sophokles vorzugsweise tief aufgefasst und mit Liebe behandelt finden, geziemt dem Menschen solche Sicherheit und die Anmafsung der Unfehlbarkeit nicht. Oedipus ist ein durch sein Glück verwöhnter, durch das Bewusstsein seines scharfen Verstandes und reinen Willens bethörter Herrscher von harter, leidenschaftlicher Sinnesweise. Er kann sich nie der Meinung entschlagen, dass er immer Recht haben müsse, wie sich diess ja deutlich in seinem Verfahren gegen Kreon zeigt, den er, eben so wie den Tiresias, ohne alle Beweise des Verrathes zeiht in übermüthiger Verdammungslust, und die Leidenschaftlichkeit des Oedipus tritt denn doch auch in jenem Todtschlage hervor, der die Quelle alles nachfolgenden Gräuels ist. Natürlich soll dabei nicht geläugnet werden, dass Oedipus daneben die edelsten Züge an sich trägt, unter denen strenge Wahrheitsliebe und sittlicher Ernst hervorragen: denn edle, männliche Thatkraft ist oft mit Härte, Stolz und Leidenschaftlichkeit verbunden. Sophokles selbst nennt ja die Antigone (Antig. 468) *γέννημ' ὠμὸν ἐξ ὠμοῦ πατρός*, was wir doch kaum mit Hrn. Schn. bloss auf die späteren Thaten des Oedipus beziehen dürfen.

Neben Oedipus kommt besonders Jokastens Charakter in Betracht, über den der Herausgeber viel treffendes sagt; er nennt sie ein Weib, «das in den Tag hinein lebt.» Indess ist es doch wohl etwas zu stark, wenn Jokaste S. 22 «die Verruchte» genannt wird. Auch möchte nach der Anschauungsweise des Alterthums die Aussetzung des neugebornen Kindes kaum für etwas so schlimmes gelten können, wie wir es nach unserer strengeren Moral betrachten. Namentlich glaube ich, dass Hr. Schn. mit Unrecht das zweite Stasimon (V. 863 — 910) als besonders gegen Jokaste gerichtet betrachtet, wofür ich die Beweise vermisse, und dass insbesondere in diesem Chorgesang nichts vorkommt, woraus sich ergibt, dass der Chor «an der eisigen Kälte bei der Erzählung von dem ausgesetzten Kinde Aergerniss genommen» (S. 12).

Was die Erklärung des Textes betrifft, so werden Lehrer und Schüler aus derselben besonders viele vortreffliche Fingerzeige über die psychologische Motivirung der Handlung und über dunklere Beziehungen einzelner Stellen sich entnehmen können. So wird v. 8 mit Recht gegen Wunder in Schutz genommen: *ὁ πᾶσι κλεινὸς Οἰδίπους καλούμενος*, weil darin gerade die ironische Anerkennung der eigenen Ohnmacht enthalten sei. Wiederholt wird auf die Zweideutigkeit hingewiesen, welche in den Worten liegt, die der mit der Sage bekannte Zuhörer oft ganz anders verstehen musste, als der redende selbst sie meint. Auch braucht kaum erwähnt zu werden, dass wir hier eine Menge gelungener Sacherklärungen finden. Ich erwähne nur die von *πυρφόρος* (v. 27) als Beiwort des Pestgottes, die Anmerkung zu v. 160 über den böotischen Cultus und das neue Licht, das durch die Herbeiziehung des Pausanias auf die Stelle fällt. Der Ausdruck *Δελφὶς πέτρα* (V. 463) wird durch eine einzige wirklich ausgeschriebene Stelle viel besser erläutert, als durch eine Reihe von Citaten, die kein Schüler nachschlagen kann.

Dagegen ist allerdings, wie auch schon der Beurtheiler des ersten Bändchens bemerkt hat, die grammatische Erklärung oft ein wenig zu kurz gekommen, was wir gerade für die österreichischen Gymnasien besonders bedauern. So ist z. B. zu v. 84 über *ξύμμετρος*, zu v. 143 über den eigenthümlichen Genitiv *βάθρων ἵστασθε*, zu v. 543 über die seltene Construction *οἶσθ' ὡς ποίησον* nichts bemerkt. Eben so schweigt der Herausgeber zu v. 264 f., über deren grammatische Eigenthümlichkeiten Wunder gründlich handelt. Zu v. 7 wird über *μὴ παρ' ἀγγέλων — ἄλλων* gesprochen. Es fragt sich aber, ob das *ἄλλων* von dem in Ajax v. 516 und Philoct. v. 38 sehr verschieden ist. Der eigenthümlich griechische Gebrauch von *ἄλλος*, welchen der Herausgeber zu Aj. 516 durch ein Wort Goethe's erläutert, liegt doch wohl darin, dass der Grieche in der Lebhaftigkeit seiner Vorstellung von der Species zum Genus überspringt: *οἱ Ἕλληνες καὶ οἱ ἄλλοι βάρβαροι*, wobei wir eben zu *ἄλλοι* das Genus *ἄνθρωποι* zu denken, folglich *βάρβαροι* als eine Art von Apposition zu fassen haben. V. 203 schreibt Hr. Schn. *χρυσοστρόφων ἀπ' ἀγκύλων* und fasst *ἀγκύλα* als substantivirtes neutrales Adjectiv «das Krumme» für den Bogen. Diese Annahme ist sehr kühn, denn der substantivische Gebrauch von Neutris im Plural hat im Griechischen ziemlich enge Grenzen. Daher wird Dindorf's *ἀγκυλᾶν* von *ἀγκύλη* vorzuziehen sein. An anderen Stellen finden wir indess auch sehr glückliche Deutungen sprachlicher Art, wobei namentlich öfters durch Anführung passender Parallelstellen in aller Kürze viel geleistet wird, so v. 190 über *ἄχαλκος ἀσπίδων*, v. 353 über den Dativ *μιάστορι*.

Die Kritik wird auch in diesem Bändchen etwas frei geübt, was aber durch den nächsten Zweck der Ausgabe gerechtfertigt werden möchte. Einige Veränderungen des Textes hat Hr. Schn. im *Philologus* Bd. V, Heft 2 ausführlicher erörtert. Wir sehen daraus, wie gewissenhaft und umsichtig er verfahren ist, und welche Fülle von Vorarbeiten er auf das

sorgfältigste benützt hat. Wir verdanken dieser fleissigen Benützung zum Theile nur gelegentlich bekannt gemachter Studien anderer manche Verbesserung des Textes z. B. v. 198, wo die Emendation von Kayser und Jeep τελεῖ γὰρ statt des üblichen τέλει γὰρ aufgenommen ist. Von den eigenen Conjecturen des Herausgebers erwähne ich als ansprechend v. 294 ἀλλ' εἴ τι μὲν δὴ δείματος στέγει μέρος für das bisherige δείματός γ' ἔχει μ. mit Benützung des τ' im *Paris. A.* Wenn aber v. 117 οὐδ' ἄγγελός τις οὐδὲ συμπράκτωρ ὁδοῦ κατεῖδ' ὅτου τις ἐκμαθὼν ἐχρήσατ' ἄν; an κατεῖδ' Anstand genommen und dafür τἀκεῖθεν οὐ vorgeschlagen wird, so kann ich nicht beistimmen, denn zu κατεῖδ' ergänzt man leicht aus dem vorhergehenden φόνον, da dieser Begriff immer vorschwebt. Freilich möchte man auch darin kaum Hrn. Schn. folgen, dass φόνῳ (V. 113) in den Worten πότερα — ἢ - ὁ Λάϊος — τῷδε συμπίπτει φόνῳ; von den Zuhörern im Sinne von «Mörder» genommen werden konnte, was eine hochpoetische Stelle Pindar's schwerlich beweist. Ebenfalls sehr kühn wird v. 220 ἢ γὰρ ἂν μακρὰν ἴχνευον αὐτὸς, οὐκ ἔχων τι σύμβολον geschrieben, während die Handschriften οὐ γὰρ und μὴ οὐκ haben. Ich kann diese Aenderung trotz des im *Philologus* V, Heft 2, S. 372 ff. darüber gesagten nicht für gelungen halten. Sintenis vermuthet im *Philologus* V, Heft 4, S. 744 οὐ γὰρ ἂν — οὐκ ἔχων, «denn ich selbst würde mit der Verfolgung der Spur nicht weit kommen, weil ich kein Merkmal habe.» Dass die Abschreiber mit Absicht οὐ statt ἢ gesetzt hätten, um das eingedrungene μὴ οὐκ zu rechtfertigen, wie Hr. Schn. annimmt, ist kaum glaublich. So viel grammatisches Bewusstsein dürfen wir bei ihnen schwerlich voraussetzen. — V. 749 finden wir καὶ μὴν ὄκνῳ μὲν statt des üblichen ὀκνῶ μὲν, eine freilich sehr geringe Veränderung, zu der ich aber keinen Grund sehe. Im Gegentheil, da Iokaste v. 746 sagt πῶς φῄς; ὀκνῶ τοι πρός σ' ἀποσκοποῦσ', ἄναξ, scheint die Wiederholung des Verbums gerade schön zu sein. — In der ersten Antistrophe des Chorgesanges v. 1197 ist für das metrisch unzulässige ἐκράτησας τοῦ, was Hermann in ἐκράτησε τοῦ veränderte, ἐκράτεις προτοῦ «gewagt», wie Hr. Schn. selbst sagt, denn die Aenderung ist sehr stark. Gegen ἐκράτησε wird geltend gemacht, das Umspringen in die dritte Person scheine unerträglich, da der Chor sonst durchaus den Oedipus anrede. Allein es liesse sich doch dieser Wechsel der Personen wohl rechtfertigen; wo der Chor wärmer wird, am Schlusse der Strophe, steht unbestritten die Anrede: v. 1201 ἐξ οὗ καὶ βασιλεὺς καλεῖ. Ueberhaupt sind die Griechen im Wechsel der Personen sehr rasch, so z. B. auch Demosthenes, der auf das kühnste, wo er von den Athenern spricht, von ἡμεῖς zu ὑμεῖς überspringt. Vielleicht war der Wechsel der Personen auch durch eine Theilung des Chors erleichtert, so dass ein Theil der Choreuten in der Strophe bis ἀποκλῖναι, in der Antistrophe bis ἀνέστα (so nach Dindorf) sang, der andere dann mit der Anrede einsetzte.

Indem ich andere Bemerkungen theils beistimmender, theils natürlich auch abweichender Art unterdrücke, erwähne ich nur noch zweierlei.

Das erste ist, dass Hr. Schn. diesem zweiten Bändchen metrische Schemata für die Chorgesänge beigegeben hat, was durchaus zweckmäfsig erscheint und den Werth dieser Ausgabe erhöht. Nur wäre zu wünschen gewesen, dass in diesen Schematen die Verse auch mit ihren Namen bezeichnet wären. Das würde sehr vielen nützlich gewesen sein, da metrische Kenntnisse unter allen philologischen am wenigsten verbreitet sein dürften und doch selbst dem Schüler nicht ganz entbehrlich sind. Ein zweites, was ich noch bemerke, ist so geringfügig, dass ich fast um Entschuldigung bitten muss, wenn ich es erwähne. Hr. Schn. bedient sich oft deutscher Wörter, die auf die kühnste Weise aus griechischen gebildet sind. Das härteste unter ihnen ist das Wort «Schiste» aus σχιστὴ ὁδὸς, warum nicht Engpass? Dergleichen muss vielen Lesern, auf den ersten Blick wenigstens, unverständlich sein und man denke sich gar einen Nichtdeutschen, der ein solches Wort in seinem Lexikon aufschlägt. Und doch reicht die deutsche Sprache als Muttersprache lange nicht so weit, wie die deutsche Wissenschaft und wie hoffentlich diese Weidmann'sche Sammlung reichen wird. Jene Wörter sind ja nichts als Schattenbilder der betreffenden griechischen, warum sollten wir unsere deutsche Sprache nicht davon rein erhalten? Andere Ausdrücke erlauben wir uns als stockgelehrt zu bezeichnen; so zu v. 538 das Wort «chiastisch», zu v. 473 «die Pythaisten.» Der Vortheil, sich solcher kürzeren, nur dem Eingeweihten verständlichen Worte zu bedienen, möchte doch nicht so gross sein, wie der Nachtheil, dadurch manchen nicht streng philologischen Freund der Alten zurückzuschrecken.

Zum Schlusse empfehle ich dies Bändchen allen Lesern der Zeitschrift nochmals auf das wärmste und versichere, dass nicht bloss Schüler, sondern alle, die den Sophokles verstehen lernen wollen, daraus reichen Gewinn schöpfen werden.

Prag, im Juli 1851.

Georg Curtius.

---

1. Griechische Chrestomathie für die mittleren Abtheilungen der Gymnasien, in zwei Cursen, mit erklärenden Anmerkungen und einem Register über dieselben, bearbeitet von L. Mezger, Prof. am theolog. Seminar in Schönthal, und K. A. Schmid, Rector des Pädagog. zu Esslingen. 2te grossentheils umgearb. Aufl. Stuttgart, Metzler. 1850. 258 S. 8. $22\frac{1}{2}$ Ngr. = 1 fl. 21 kr. C.M.
2. Wörterbuch zu dieser Chrestomathie. von denselben Verfassern. 2te Aufl. Ebendas. 1850. 160 S. 8. $12\frac{1}{2}$ Ngr. = 45 kr. C.M.
3. Vorübungen zu dieser Chrestomathie, bearb. von K. A. Schmid. Ebendas. 1846. 48 S. 8. 5 Ngr. = 18 kr. C.M.
4. Chrestomathie aus Xenophon. Mit einem Vorläufer aus Isokrates und einem poetischen Anhange. Bearbeitet von Dr. Carl Fried-

rich Schnitzer, Rector. Reutlingen, Mäcken Sohn. 1846. 196 S. 8. $22\frac{1}{2}$ Ngr. = 1 fl. 21 kr. C.M.

5. Wörterbuch zu dieser Chrestomathie, von demselben Verfasser. Ebendas. 1846. 60 S. 8. $7\frac{1}{2}$ Ngr. = 27 kr. C.M.

6. Vorcursus dazu, von demselben Verfasser. Ebendas. 1846. 40 S. 8. 5 Nr. = 18 kr. C.M.

Die beiden hier bezeichneten Gruppen griechischer Schulbücher verfolgen den gleichen Zweck und wenden dazu im wesentlichen ähnliche Mittel an; der Vorcursus oder die Vorübungen sollen den Schüler, der in der griechischen Formenlehre vollkommen einheimisch geworden ist, zuerst in leichte attische Lectüre einführen und zugleich mit den Elementen der Syntax bekannt machen; die Chrestomathie selbst soll diese attische Lectüre so fortsetzen, dass den Schülern zugleich ein interessanter und belehrender Stoff dargeboten wird, und um die Anfänger nicht beim Beginne der griechischen Lectüre durch den Gebrauch eines vollständigen griechischen Lexikons zu hemmen, ist jeder der beiden Chrestomathieen ein zugleich dem Vorcursus dienendes Wörterbuch beigegeben. Die Achtung, welche die Herren Verfasser beider Schulbücher in pädagogischer Hinsicht geniessen, und die Anerkennung, welche diese Schriften durch einen Erlass des kgl. würtembergischen Studienrathes erfahren haben, dass nämlich den Mittelschulen Würtembergs für die betreffende Stufe des griechischen Unterrichtes nur zwischen diesen beiden Werken die Wahl gelassen ist, lassen mit Grund erwarten, dass uns hier im wesentlichen brauchbare und aus pädagogischer Einsicht hervorgegangene Schriften dargeboten werden, eine Erwartung, welche jeder Lehrer durch eine nähere Einsicht in die Schriften selbst bestätigt finden wird. Es mag daher genügen, die specielle Einrichtung beider näher zu bezeichnen und einige Bemerkungen über Einzelheiten, die dem Ref. aufgefallen sind, beizufügen

Zunächst über die Mezger-Schmid'sche Chrestomathie. Die Vorübungen (Nr. 3) enthalten eine Anzahl leichter Sätze, sententiösen oder historischen Inhaltes, besonders aus Plutarchs Apophthegmen, aus Stobaeus und Diogenes Laertius gewählt und grösstentheils bereits von Jacobs in sein Elementarbuch aufgenommen; diese sind, in ähnlicher Weise, wie von Jacobs in jenem trefflichen Vorbilde aller späteren Chrestomathieen mit kurzen, die Schüler bei der Uebersetzung unterstützenden Anmerkungen versehen, und nach den Hauptrubriken der griechischen Syntax geordnet (Subject und Prädicat, Artikel, Pronomen, Nom., Acc., Gen., Dat., Präpositionen, Medium, Tempusformen, Modi im unabhängigen, im abhängigen Satze, Absichts- und Folgesätze, Adverbial- und Relativsätze, Bedingungssätze, Infinitiv, Particip, Negationen). — Durch die Lectüre dieser Sätze vorbereitet, soll der Schüler zu der griech. Chrestomathie übergehen. Diese enthält zuerst Mythologisches (grossentheils aus Apollodor), kürzere mythologische Notizen und Erzählungen, dann grössere Sagen; darauf kurzen Anekdoten aus dem Menschenleben; Lebensregeln (aus Isokrates), Cyrus

der ältere und Cyrus der jüngere (S. 68—99, Auszüge aus Xenophon); den zweiten Cursus bilden Erzählungen aus dem zweiten Perserkriege (nach Diodor), Ereignisse nach dessen Beerdigung (nach Thucydides), Ereignisse aus den letzten Jahren des peloponnesischen Krieges (nach Xenophon), Alexander (nach Arrian), Lebensende des Sokrates (nach Platon's Phädon), Gespräche von Lucian, endlich einen poetischen Anhang. Die unter den Text gesetzten Anmerkungen erklären häufig sachliches der Lesestücke; die grammatischen Bemerkungen verfolgen den Zweck, in aller Kürze dasjenige zu erklären, was dem Schüler Schwierigkeit in der Auffassung machen würde, nicht aber etwa den Text zur Anknüpfung syntaktischer Bemerkungen möglichst vollständig zu benutzen. Die Erklärung der Wortbedeutungen ist dem mit unverkennbarer Sorgfalt ausgearbeiteten Wörterverzeichnisse zugewiesen. — Die Grundsätze, welche in dieser Schrift bei Auswahl und Bearbeitung des Lesestoffes zur Geltung gebracht sind, werden nicht leicht auf Widerspruch stossen. Es kann nur gebilligt werden, dass die Lesestücke, durch welche der Schüler in seinen elementaren grammatischen Kenntnissen befestigt werden und Wörterkenntniss gewinnen soll, ihn zugleich durch ihren Inhalt interessiren; im einzelnen würde allerdings Ref. einiges anders wünschen. Der mythologische Abschnitt enthält namentlich zu Anfange Notizen, die für den Schüler ziemlich dürr und trocken sein müssen; die in den mythologischen Abschnitt aufgenommene Erzählung des Prodikos von Herakles am Scheidewege möchte an Schwierigkeit die übrigen Lesestücke dieses und des folgenden Abschnittes merklich übersteigen. Etwas karg sind die Auszüge aus der Xenophontischen Cyropädie und Anabasis ausgefallen, obgleich gerade diese Schriften sich durch Sprache und ganze Abfassungsweise gewiss für die hier in Rede kommenden Classen besonders eignen. Lieber sähe Ref. dagegen die Erzählungen aus Diodor weggelassen; warum sollen die Schüler die Ereignisse des zweiten Perserkrieges zuerst aus Diodor kennen lernen, da sie dieselben doch wohl später in der unvergleichlichen Frische und Einfachheit Herodotischer Darstellung lesen. Lucian's Gespräche dürften an der Stelle, welche ihnen gegeben ist, zu ihrem Nachtheile auffallen gegen den tiefen sittlichen Ernst in dem unmittelbar voraufgehenden Platonischen Gespräche. Der poetische Anhang enthält 30 sententiöse Epigramme, grossentheils in elegischem Versmafse (eines in Hexametern), solche, die man in Auswahlen zu lesen gewöhnt ist, und gewiss nicht unpassend, doch liesse sich, wenn man aus der Fülle der griechischen Literatur schöpfte, manche noch frischere Blume in diesen Kranz einfügen. — Mit präciser Fassung der Anmerkungen und der Beschränkung in ihrer Auswahl würde Ref. im ganzen einverstanden sein, wenn auch bei mancher Anmerkung zweifelhaft ist, ob sie nicht hätte schon bei einem früheren gleichartigen Falle gemacht werden sollen, oder ob sie mit Recht bis auf die unterdess zu erlangende weitere Uebung aufgeschoben ist. Von Einzelheiten mögen nur wenige angeführt werden. S. 70, Anm. 17 *δώδεκα γὰρ καὶ Περσῶν φυλαὶ διῄρηνται* (*Xen. Cyr.* I, 2, 5) ist *δώδεκα* unrichtig für einen Accu-

sativ erklärt, unter Berufung auf die vorhergehenden Worte *διήρηται ἡ ἀγορὰ τέτταρα μέρη*. Vielmehr ist *δώδεκα φυλαί* proleptisches Prädicat, aus dem eigentlich zu denkenden Subjecte ist eine Genitivsbestimmung *Περσῶν* zu *φυλαί* geworden; die Beispiele bei Matthiä §. 419 geben hinlänglichen Aufschluss über die mannigfachen bei derartigen Verbis möglichen Constructionen. — S. 116, Anm. 12 wird zu *τὸν μεταξὺ πόρον τῆς τε Σαλαμῖνος καὶ τῆς Μεγαρίδος χώρας* bemerkt „*μεταξὺ* wird zuweilen von seinem Genitiv getrennt." Jedenfalls wird *μεταξύ*, wie jedes andere Adverb, durch diese Stellung zu einer adjectivischen Bestimmung; diess zu übersehen gibt die Fassung dieser Anmerkung Anlass. — S. 120 Anm. 12 heisst es zu *ὡς ἕκαστοι κατὰ πόλεις*: „*κατὰ* hat oft distributiven Sinn, einzeln nach Städten = *in suam quisque civitatem*." Ganz richtig, aber die unnöthiger Weise beigefügte lateinische Uebersetzung wird dazu verführen, *κατὰ* falsch aufzufassen. — S. 124 §. 13 *τὴν ἀρχὴν εὐθὺς ξυγκατεσκεύαζε*, hier bedarf *τὴν ἀρχήν* nothwendig einer erklärenden Bemerkung; vergl. Krüger zu dieser Stelle *Thuc*. I, 93, 3. — Das Adjectiv *ἐλευθέριος* findet sich im Wörterverzeichnisse nur mit drei Endungen angegeben, obgleich es S. 24 Z. 5 der Chrestomathie als Adjectiv zweier Endungen vorkommt. — Der griechische Druck ist sehr deutlich, Druckfehler sind dem Ref. sehr selten aufgefallen (z. B. S. 4 *τῆν* für *τήν* zweimal, S. 5 *Θαλειά τε* statt *Θάλε᾽ ά τε* u. a.). Ein Ausdruck, wie S. 26, Anm. 25 „Der Sinn von *εἶναι* ist hier zu premiren" verdient an sich Missbilligung, gehört aber am wenigsten in ein Schulbuch. — Der Preis ist nicht eben hoch, würde indessen nach den gegenwärtigen Verhältnissen für manche unserer Gymnasien Schwierigkeiten machen.

Von ungefähr gleichen Grundsätzen ausgehend wie die Herren Verf. der eben besprochenen Schulbücher hat Hr. Rector Schnitzer in der Ausführung zum Theil einen anderen Weg eingeschlagen. Sein Vorcursus (Nr. 6) ist nicht nach den Rubriken syntaktischer Regeln geordnet, was der Hr. Verf. in der Vorrede so motivirt:

„Da nach der neuesten Verordnung die Anfänger Kühner's Elementargrammatik, also auch eine Anzahl Beispiele zu den allgemeinsten Regeln der Syntax nach der Reihenfolge der Regeln durchgemacht haben sollen, zuviele einzelne, meist inhaltsleere Beispiele aber, die dann doch auch wieder oft der Reihenfolge der Regeln vorgreifen müssen, etwas Ermüdendes und Geisttodtendes an sich haben, ohne auch nur gehörig im Gedächtniss zu bleiben, da ferner die Syntax ohnehin in der Chrestomathie, vorzüglich aber in dem Abschnitte aus Isokrates so vollständig als möglich berücksichtigt ist, so glaubte ich, den Vorkursus so einrichten zu müssen, dass der Schüler neben der Einübung der Formen, besonders der unregelmäfsigen Verba, hauptsächlich im Lesen, d. h. in der Auffassung inhaltvoller zusammenhängender Sätze geübt werde."

Ref. würde hierin dem Hrn. Verf. beistimmen, auch für den Fall, dass nicht schon an ausdrücklich für die syntaktischen Regeln ausgewählten und angeordneten Sätzen die Hauptpuncte der Syntax den Schülern erläutert sind. Schüler, welche bereits ihre Muttersprache grammatisch kennen gelernt haben und durch Lectüre und Uebersetzungsübungen in das

wichtigste der Casus- und Moduslehre der **lateinischen** Sprache eingeführt sind, bedürfen, wenn sie in der griechischen **Formenlehre** fest geworden sind, zum Eingange in die griechische Lectüre nicht, dass ihnen die Hauptpuncte der Syntax in systematischer Ordnung vorgeführt werden. Man kann mit ihnen — und, so weit meine Erfahrung reicht, habe ich diess Verfahren erfolgreicher gefunden — sogleich zur Lectüre leichter Abschnitte aus dem Griechischen schreiten, und an diese Lectüre diejenigen Bemerkungen anschliessen, welche zunächst auf das abweichende von lateinischen Constructionen eingehen, und erst die bei der Lectüre allmählich gewonnene Kenntniss der Schüler von hervorstechenden Eigenthümlichkeiten in allgemeinere Regeln vereinigen. Hiermit soll keineswegs die Kenntniss der griechischen Syntax einem blossen Zufalle, einer blossen Willkürlichkeit der an die Lectüre anzuschliessenden Bemerkungen preisgegeben werden; vielmehr wird der Lehrer sich für jedes Semester dem bereits erreichten Standpuncte der Schüler gemäfs den Kreis derjenigen syntaktischen Regeln vorzeichnen, und zwar mit weiser **Beschränkung**, auf welche er bei jedem Anlasse zurückkehren will; in dieser Weise prägen sich die Hauptpuncte der Syntax um vieles fester ein, verwoben mit dem gesammten übrigen Wissen aus dieser Sprache, als nach eigens für bestimmte Regeln ausgewählten, die Schüler sehr bald ermüdenden Beispielen. Es bleibt darum immerhin unbenommen, die so gewonnenen syntaktischen Kenntnisse in einer hoheren Classe in eine kurze systematische Uebersicht zusammenzufassen; ich halte es indessen, nach dem, was das Gymnasium für lateinische Grammatik thut, nicht für so nothwendig, um dadurch der ohnediess so beschränkten Zeit für die Lectüre einen bedeutenden Abbruch thun zu sollen.

Mit den Grundsätzen also des Hrn. Verf.'s bei Anordnung seines Vorcursus, selbst abgesehen von den ihm vorliegenden Bedingungen, einverstanden, ist Ref. doch in Zweifel, ob die Auswahl der Beispiele ganz richtig getroffen ist. Dieser Vorcursus enthält nämlich zuerst 130 «historische Gedenksätze (aus Herodot, Thucydides, Xenophon, Plato, Isokrates, Demosthenes), welche die ganze griechische Geschichte in ihren Hauptmomenten darstellen.» Man muss gewiss zugeben, dass die Sätze mit Geschick gewählt sind, um keine der Hauptbegebenheiten unberührt zu lassen, und zugleich die Kräfte der Anfänger nicht zu überschreiten; nur möchten gar manche darunter, um interessant oder auch nur verständlich zu sein, eine genauere Kenntniss der griechischen Geschichte erfordern, als von Schülern auf dieser Stufe zu erwarten ist, und deshalb der sachlichen Erklärung einen zu bedeutenden Zeitaufwand zuwenden. Die zweite Hälfte des Vorcursus bilden Apophthegmen, Anekdoten und äsopische Fabeln.

Die Chrestomathie selbst (Nr. 4), zu welcher dieser Vorcursus einführen soll, ist ihrem Inhalte nach durch den Titel hinlänglich bezeichnet. Abgesehen von dem «Vorläufer aus Isokrates,» welcher aus der *παραίνεσις πρὸς Δημόνικον* eine Auswahl von Lebensregeln gibt, und dem poetischen Anhange (9 Seiten im elegischen Versmafse, Epigramme und zwei längere

Fragmente des Tyrtäus) ist alles übrige aus Xenophon's Schriften gewählt, in folgenden Hauptabschnitten: der ältere Cyrus, S. 13 — 107; der jüngere Cyrus, S. 108 — 126; Rückzug der 10.000 Griechen, S. 127 — 168, Sokratisches, S. 169 — 187. — Dem Gedanken, welcher in dieser Chrestomathie zur Ausführung gebracht ist, glaubt Ref. unbedingt beistimmen zu müssen. Wie angemessen die Xenophontischen Schriften sind, um Schüler in attische Lectüre und hierdurch zugleich in die erste Bekanntschaft mit griechischer Syntax einzuführen, wird allgemein anerkannt; die Natur dieser Schriften spricht schon an sich dafür, und die Erfahrung bestätigt solche Ansicht. Aber von den hierbei in Betracht kommenden Schriften Xenophons kann nicht leicht eine, theils wegen ihres Umfanges, theils wegen mancher ermüdender Abschnitte darin, vollständig zur Lectüre und Erklärung auf der betreffenden mittleren Stufe des Gymnasiums kommen, sondern der Lehrer ist fast unumgänglich zu einer Auswahl genöthigt. Ferner ist es für den Schüler beim Anfange der Lectüre nicht leicht, sich in einen blossen griechischen Text ohne alle erläuternden Anmerkungen so hineinzufinden, dass er sich gründlich auf die Uebersetzung vorbereiten könnte, zumal wenn er dabei nicht ein besonderes Wörterverzeichniss für diesen einzelnen Schriftsteller, sondern ein allgemeines griechisches Lexikon gebraucht. Diess alles führt auf eine solche Auswahl, namentlich aus den beiden für den bezeichneten Zweck geeignetsten Schriften, Anabasis und Cyropädie, welche bei ermäfsigtem Umfange doch die interessantesten Abschnitte und den Gang dieser Schriften in soweit enthalte, dass sie durch wenige, die einzelnen Theile verbindenden Erzählungen des Lehrers zu einem Ganzen vervollständigt werden können, und zu einer Bearbeitung dieser Auswahl durch Anmerkungen und Wörterverzeichniss, welche den Schülern das Verständniss, namentlich die sprachliche Einsicht erleichtert, ohne ihre Selbstthätigkeit zu beeinträchtigen. Diesen Gedanken, der sich unter den Schulmännern leicht Beistimmung verschaffen wird, finden wir in der vorliegenden Chrestomathie so ausgeführt, dass die darin etwa noch zu bemerkenden Mängel sich bei einer neuen Auflage ohne Mühe werden entfernen lassen. Die Anmerkungen enthalten weniger sachliches, als in der vorher besprochenen Sammlung; bei einer Auswahl aus dem Zusammenhange derselben Schrift und der Voraussetzung der Erklärung des Lehrers selbst ist dagegen nichts einzuwenden. Indem nun die Bemerkungen überwiegend auf die sprachlichen Erscheinungen eingehen, und durch den Zweck bestimmt sind, dass diese Chrestomathie «in die griechische Syntax einführen soll» (Vorr. S. III), sind sie im ganzen in gleicher, im späteren Theile sogar in grösserer Beschränkung gegeben, als in der vorher besprochenen Chrestomathie. Die Anmerkungen sind in grösster Kürze gefasst, manchmal vielleicht für den Schüler zu kurz, und so, dass sie Worte der Anmerkung selbst, abgesehen von dem beigefügten Citate einer Grammatik genügen sollen, die sprachliche Erscheinung zu bezeichnen oder zu erklären (freilich ist hier und da etwas gegen die strenge Richtigkeit der grammatischen Erklärung einzuwenden, z. B. wenn es S. 8, Anm. 56 zu τοὺς ἀγα-

θοὺς εὖ ποίει heisst: «der Accusativ ist nothwendig, weil εὖ nicht Object ist,» wonach der Schüler erwarten muss, dass bei ἀγαθόν, κακὸν ποιεῖν nicht der Acc stehe, u. dergl.); die beigefügten Citate von Grammatiken sind nur subsidiarisch gemeint, und, «weil nach allgemeiner Erfahrung Schüler von solchen Citaten keinen Gebrauch machen» (Vorr. S. III), nur für den Lehrer bestimmt; sie beziehen sich auf die Grammatiken von Buttmann, Rost und Matthiä, deren eine jeder Lehrer zur Hand haben werde. Hier scheint der Hr. Verf. die Erfahrung, dass Schüler von solchen Citaten keinen Gebrauch machten, zu weit auszudehnen; der Charakter verschiedener Gymnasien bestimmt in dieser Hinsicht merkliche Unterschiede. Sind aber einmal jene Citate für den Lehrer bestimmt, so durfte «Krüger's griech. Sprachlehre für Schulen» nicht übersehen werden; denn mag man auch zweifeln, ob die Krüger'schen Sprachlehren, selbst die kürzere, «für Anfänger» bestimmte, zum Gebrauche der Schüler ganz die angemessene Form haben, für den Lehrer sind sie ein nicht genug zu empfehlendes, ein unerlässliches Hilfsmittel. — Bei all der Anerkennung, welche dem Charakter der vorliegenden Chrestomathie und ihrer Ausführung im allgemeinen gebührt, können indessen doch ein paar Bemerkungen nicht unterdrückt werden. Wenn man einmal den Text eines Schriftstellers nicht ganz und unverkürzt abdruckt, sondern aus ihm eine Auswahl für Schüler trifft, so ist es gewiss rathsam, so auszuwählen, dass gegen die Lectüre keines Abschnittes ein Bedenken entstehen kann. Nun ist die romanhafte Erzählung von Abdoradatas und Panthea in der Cyropädie, die Weise, wie Sokrates im Xenophontischen Symposion von seinen μαστροπεία spricht, oder die Schilderung des Lasters in Prodikos' Erzählung «Herakles am Scheidewege» ἐσθῆτα (εἶχεν) ἐξ ἧς ἂν μάλιστα ὥρα διαλάμποι — diess alles ist nach griechischem Urtheil sehr zart gehalten, aber es gehört darum noch nicht in eine Auswahl, die man für etwa vierzehnjährige Schüler trifft. — Ausserdem ist zu bedauern, dass die äussere Ausstattung der Chrestomathie nicht frei von Tadel ist; die griechischen Typen sind an sich ihrer Grösse und ihrem Schnitte nach recht angemessen, aber schon etwas abgestossen, besonders vermisst man Accente oder Spiritus häufiger, als es in einem Schulbuche vorkommen sollte, auch ist nicht auf gleichmäfsiges Verfahren im Abtheilen der Wörter gehalten. Es ist zu wünschen, dass bei einer neuen Auflage diese Uebelstände abgestellt werden. — Ueber den Preis gilt ähnliches, wie bei der zuerst genannten Chrestomathie; an sich nicht gerade unbillig, würde er doch an manchen unserer Gymnasien etwas hoch sein.

Wenn Ref. in der schliesslichen Bemerkung die besonderen Verhältnisse der österreichischen Gymnasien in Betracht zieht, so könnte diess vielleicht auffallend erscheinen, da der im Organisationsentwurfe gegebene Lehrplan für das Griechische einer Lectüre, wie in den vorliegenden Chrestomathieen dargeboten wird, gar keinen Platz anweist. Allerdings ist diess der Fall, aber gerade an derjenigen Stelle, an welcher eine Lectüre dieser Art einzutreten hätte, gibt der Organisationsentwurf zu zwei wohl zu

beachtenden Bedenken Anlass Einmal, ob man wohl thut, nach Erlernung der attischen Formenlehre und der Hauptpuncte der Syntax sogleich die Homer-Lectüre eintreten soll, ehe jene Kenntniss an einer leichten attischen Lectüre gehörig befestigt und benützt ist, ist gewiss in Frage zu ziehen Und ferner, die Einführung selbst in das hauptsächlichste der Syntax geschähe, wie oben erörtert wurde, mit besserem Erfolge durch Lectüre leichter Abschnitte aus einem attischen Schriftsteller, als durch einzelne, eben zu grammatischen Zwecken ausgewählte, die Schüler bald ermüdende Sätze. Es würde sehr leicht sein, diesen Uebelständen abzuhelfen, wenn dem griechischen Unterrichte etwas mehr Zeit auf den Gymnasien gegeben werden könnte; aber da die Höhe der Zielleistungen nicht wohl herabgesetzt werden kann, wenn der griechische Gymnasialunterricht seinen rechten Werth haben soll, so führt bei der beengten Zeit die Beseitigung einer Schwierigkeit leicht in eine andere hinein. Ref. schlug in Beziehung auf die beiden erwähnten Uebelstände schon vor längerer Zeit (in dieser Zeitschr. 1850. IX. S. 713) vor, das zweite Semester der vierten, und das erste Semester der fünften Classe auf Lectüre eines leichten attischen Schriftstellers, etwa den Xenophon, zu verwenden, und, vorausgesetzt, dass es gelingt, in den drei ersten Semestern des griechischen Unterrichtes eine hinlängliche Sicherheit in der Formenlehre zu erreichen, wüsste er auch jetzt nichts wesentlich anderes als angemessener vorzuschlagen. Eine weitere Ausdehnung aber dieser Lectüre über die angedeutete Grenze hinaus scheint nicht rathsam; man würde dadurch das Studium des Homer, in welchem die Schüler einheimisch zu machen eine Hauptaufgabe des griechischen Gymnasialunterrichtes sein muss, so beeinträchtigen, dass man eben aus einem Uebelstande nur in einen anderen geriethe. Uebrigens ist bereits, so viel dem Ref. bekannt, an mehreren Gymnasien, nach eingeholter Billigung der Schulbehörde, in ähnlicher Weise verfahren. Für solche Fälle nun verdienen die vorliegenden Chrestomathieen, welche sich in ihrem nächsten Kreise rasch die verdiente Anerkennung erworben haben, auch ausserhalb desselben die aufmerksame Beachtung der Gymnasiallehrer.

Wien, im Juli 1851.

H. Bonitz.

Historisch-geographischer Atlas der alten Welt, zum Schulgebrauch bearbeitet und mit erläuternden Bemerkungen begleitet von H. Kiepert. Achte, im Plan und Ausführung ganz neue Auflage. Weimar, Druck u. Verlag d. Geogr. Instituts. 1848. XVI Karten u. 48 S. Text. gr. Roy. 4. — 1¼ Thlr. = 2 fl. 15 kr. C.M.

Die früher von Weiland im gleichen Verlage herausgegebenen Schulkarten sind durch Hrn. K.'s Bearbeitung zu einem fast gänzlich neuen Werke umgeschaffen, das wir als eine epochemachende Erscheinung auf diesem Gebiete freudig zu begrüssen haben. Wir sehen hier zunächst den

Haupterfordernissen eines derartigen Schulatlass, wie sie im vor. Jahrg. d. Zeitschr. (S. 757 ff.) von einem Kenner dieses Faches dargelegt sind, in weit höherem Grade entsprochen, als es in einem der bisherigen Werke der Fall war, mochten diese nun das Alterthum allein, oder den ganzen Umfang der historischen Geographie berücksichtigen. Die Karten des Hrn. K. haben indessen zugleich einen höheren wissenschaftlichen Werth Während derselbe die Resultate seiner ausgebreiteten Studien bisher nur für Palästina *) und Griechenland **) veröffentlicht hatte, bekommen wir hier zuerst ein dem jetzigen Stande der Wissenschaft würdig entsprechendes Kartenwerk über den gesammten *orbis terrarum antiquus,* welches somit trotz seines kleinen Mafsstabes auch für den eigentlich gelehrten Gebrauch von Bedeutung sein wird, so lange nicht ein grösseres Werk diesem Bedürfnisse auf eine vollständigere Weise Abhilfe verschafft ***). Zum ersten Male sehen wir hier die wichtigen ethnographischen Resultate der neueren Sprachforschung in entsprechender Weise zu Rathe gezogen; selbst bei Griechenland ist Hr. K. der erste, der daran dachte, die einzelnen Stämme genau durch das Colorit zu scheiden. Daneben hat vor allem das eigentlich historische Element eine sorgfältigere Beachtung erfahren, so dass jede Karte ihr Ländergebiet nur für eine bestimmte Periode darstellt, wodurch die Verwirrung vermieden wird, die in den meisten altgeographischen Karten aus der Zusammenfassung der entlegensten Zeitalter in einem Bilde nothwendig entstehen muss. Endlich ist überall auf eine möglichst getreue Darstellung der physischen Verhältnisse, besonders auch auf die Bezeichnung der im Laufe der Zeit eingetretenen Veränderungen der Erdoberfläche die grosste Sorgfalt verwendet. Durch die angegebene Bedeutung, welche dieser Atlas auch für den gelehrten Bedarf bekommen musste, ist zugleich Hr. K. bewogen, in Beziehung auf die Vollständigkeit der Nomenclatur über das blosse Bedürfniss der Schule einigermafsen hinauszugehen, ohne dass indessen der Deutlichkeit und Uebersichtlichkeit der Darstellung dadurch Eintrag geschähe. Wenn indessen Hr. K. meint, dass «für das Verständniss aller wichtigern alten Autoren, ja bis auf Ammian und Procop herab, die Vollständigkeit der sich hier findenden Angaben kaum etwas zu

*) Atlas in fünf Blatt zu E. Robinson's Palästina, constr. von H. K., lithogr. von W. Mahlmann. Berlin 1840 — 41. — Karte von Palästina nach Robinson und Smith bearbeitet von H. K., herausgeg. von C. Ritter. 2te Aufl. Berlin 1843. — Bibelatlas in 11 Tafeln. gr. 8. Berlin 1847.

**) Topogr.-histor. Atlas von Hellas und den hellenischen Colonien in 24 Bl. Berlin 1846. 2te Aufl 1851.

***) Hr. K. selbst kündigt diesen Schulatlas als Vorläufer eines grösseren und von einer ausführlichen historisch geographischen Erläuterung begleiteten Atlas an, dessen Vollendung er im Februar 1848 nach einer Frist von zwei Jahren in Aussicht stellte. Die Zeit ist längst verstrichen, und im Interesse aller Freunde der Wissenschaft wollen wir hoffen dass Hr. K. die Erfüllung seines Versprechens nicht mehr zu weit hinausschieben möge.

wünschen übrig lassen wird," so mag diess — wohl zum Vortheile der Karten selbst — etwas zu viel behauptet heissen, wovon sich im folgenden einzelne Beispiele ergeben werden.

Nachdem auf Taf. I statt des sonst üblichen *orbis veteribus notus* die hauptsächlichsten Erdansichten der Alten selbst, des *Herodot*, *Eratosthenes* und *Ptolemaeus* gegeben sind, sehen wir der Darstellung des Orients fünf Blätter gewidmet, welche ausreichen, die hier in Betracht kommenden Regionen in den bedeutendsten historischen Perioden vorzuführen. Vorderasien und Iran erscheinen zwei Mal, auf Taf. II zur Geschichte der persischen und Alexandrischen Monarchie (zugleich mit Angabe von Alexanders Heerzügen), auf Taf. III für die spätere Zeit, mit den Grenzbezeichnungen des Seleucidischen, des indobactrischen und des parthischen Arsacidenreiches, wie der römischen Ostgrenze unter Trajan. Das letztere Blatt dient zugleich als Karte von Arabien und Vorderindien, und hier sind in passender Weise auch die einheimischen Sanscrit-Namen zugefügt (meist nach Lassen's Ind. Alt. Kunde), wobei der deutliche Unterschied der Schrift jedem Missverständnisse vorbeugt. Dasselbe findet besonders auch bei Armenien (Taf. VI) statt, rücksichtlich dessen Hrn. K. speciellere, noch nicht veröffentlichte Vorarbeiten aus den altarmenischen Quellen zu Gebote standen. Auf Taf. II u. III sehen wir mit A. v. Humboldt die Form *Paropanisus* aus *Ptolem.* aufgenommen; indessen ist gerade auf der Erdtafel des *Ptolem.* selbst die gewöhnliche Schreibart geblieben. Taf. II am östlichen Rande ist für *Calarii* zu corrigiren *Calatii*, wie wir in den Erläut. §. 29 a. E. richtig geschrieben sehen. Auf derselben Tafel fehlt bei *Menelai portus* in Libya die Benennung *Azirls* (od. *Azilis*), die *Herod.* IV, 157 (vgl. 169) der ganzen Gegend beilegt. — Ueber die Doppelkarte von Palästina zur Zeit der Eroberung durch die Israeliten und zur Zeit des israelitischen Reiches (Taf. V) hat schon C. Ritter sein Urtheil abgegeben (*Erdkunde* XV, 86), sie sei «ausgezeichnet, wie alle bisherigen Arbeiten des gelehrtesten unserer kritischen Kartographen.» Nochmals erscheint Palästina zur Zeit des römischen Reiches neben Aegypten auf Taf. IV. — Auf Taf. VI «Kleinasien zur Zeit der römischen und parthischen Herrschaft» ist zugleich der Zug des jüngeren Cyrus und der Rückzug der Zehntausend eingetragen *), wobei allerdings die späteren Ortsnamen und Grenzbezeichnungen stören können. Ein besonderes Blatt für die vorderasiatischen Länder unter dem Perserreiche (vorzüglich zu Xenophon's Anabasis) hat indessen Hr. K. bei einer etwaigen neuen Auflage versprochen, die wohl sicher zu erwarten steht. (Ueber die neueste sorgfältige Erforschung jenes Zuges von Prof. Koch s. Jahrg. 1851 dieser Zeitschr. Hft. VIII, S. 637 f.)

Für Griechenland dient zunächst Bl. VII als Uebersichtskarte, zugleich über Macedonien, Thracien **) und die kleinasiatischen Colonieen,

*) Der Name *Kunaxa* fehlt hier: vielleicht absichtlich, weil er sich bei *Xenophon* noch nicht findet?

**) Die lateinische Schreibart *Thraecia* (Θρᾷκες = *Thraeces* wie τρα-

vorzüglich für die Zeiten des peloponnesischen Krieges, dann speciel Bl. VIII für Hellas und den Peloponnes allein, mit Cartons von Athen und seiner Umgebung. Ein Plan von Sparta wäre hier vielleicht auch zu wünschen. Von historisch merkwürdigen Orten werden *Anthela*, *Delium*, *Oenophyta* vermisst: anderes hat wohl wegen der Beschränktheit des Raumes keinen Platz gefunden, so die Inseln *Lade* und *Psyttalea*. — Bl. IX stellt in sehr passender Weise die ganze westliche Hälfte des Mittelmeeres vor den punischen Kriegen dar, zugleich noch Griechenland nach seiner Theilung zwischen dem Aetolischen und Achaeischen Bund, und in besonderen Cartons die griechischen Colonieen in Italien und Sicilien nebst den Plänen von Syracus und Carthago. Bei Hispanien ist auch die Scheidungslinie der späteren römischen Provinzen *H. citerior* und *ulterior* angegeben: ob aber diese gleich zu Anfang schon der späteren Grenze unter August entsprochen habe, möchte wohl nicht unbezweifelt feststehen; jedenfalls wird dieser Punct erst eine sorgfältigere Erörterung verdienen. Ebendaselbst ist Hr. K. der gewöhnlichen Ansicht gefolgt (Heeren *Ideen;* Niebuhr *Vortr. üb. röm. Gesch.* u. A.), dass die Carthager vor dem ersten pun. Kriege auch einen Theil von *Corsica* besessen hätten. Das ungegründete dieser Annahme, welche schon Schlosser *Univ. hist. Uebers. d. alt. Welt* aufgab, ist jetzt nachgewiesen von J. Rospatt *de Corsica insula a Romanis capta, Monast. 1851;* hiernach wäre auch diese Insel gleich zu Anfang des Krieges 259 *a. Chr.* von L. Corn. Scipio erobert, nicht erst im J. 234, wie Hr. K. (Erläut. §. 146) angibt — Das werthvollste Blatt ist sicher Nr. X: Mittelitalien, vorzüglich für die Zeit der latinischen und samnitischen Kriege, in hinreichend grossem Mafsstabe, um nichts wesentliches vermissen zu lassen, zugleich mit Cartons von Latium und von Rom zur Zeit der Republik. Manches hat Hr. K. mit Recht hier als zweifelhaft bezeichnet, so die angebliche *Suessa Pometia* in den pomptinischen Sümpfen (s. Niebuhr *R. G.* I, *A.* 215. 1137 f. II, *A.* 186. III, *A.* 521), vorsichtiger als Forbiger *Handb. d. alt. Geogr.* III, 719, anderes gänzlich unbestimmbare, womit Reichard seine Karte ausgefüllt, ist besser weggeblieben, überall die genaueste Kritik und Sorgfalt ersichtlich, so bei der Scheidung des alten Hernikischen *Fregellae (arx)* auf der Höhe des Volskergebirges und der späteren römischen Colonie am Ufer des Liris u. a. *Telesia* würde dagegen nach Friedländer (*die Oskischen Münzen, Leipz.* 1850, *Einl.* S. IV) gemäfs ihrer Lage in der Ebene und ihrer Münztypen eher zu Campanien als zu Samnium zu rechnen sein. Für *Allia* wäre nach Lachmann's Regel (*ad Lucr.* I, 413) richtiger *Alia* zu schreiben. Die Form *Herculaneum* hat Hr. K. Bl. X richtig hergestellt, dagegen ist auf Bl. XII (Italien und Afrika) *Herculanum* von Weiland her geblieben. So gut wie Plautus' Geburtsort *Sarsina,* hätte hier wohl auch *Rudiae* in

---

γῳδός = *tragoedus*) möchte jetzt fast beglaubigter erscheinen, als *Thracia;* s. die reichen Nachweise von Funkhänel im *Philol.* IV, 311, 3, die sich noch leicht werden vermehren lassen. (*Sall. Jug.* 38, 6 cod. Paris. *threcum.*)

Calabrien, die Heimath des Ennius, Anführung verdient. Auf Sardinien schreibt Hr. K. wohl ohne Grund *Tharrus* *), wie Lindemann *ad Prob.* p. 123 (cf. p. 129) empfiehlt, *ut sit Graecum* Θάῤῥος, nur dass dieser hier fälschlich an das Cretische *Tarrha* denkt (so schreibt Hr. K. Bl. VII). — Mit richtigem Tact hat Hr. K. Bl. XI noch einen grösseren Plan von Rom in der Kaiserzeit, meist nach W. A. Becker's trefflichen Forschungen aufgenommen, der jetzt auch in einem Schulatlas nicht leicht zu entbehren ist.

Bl. XIII (Mauretania und Hispania) vermissen wir unter den Volksstämmen den Namen des *Arevaci* in Altcastilien; von einzelnen Ortschaften fehlt *Mellaria* am *fretum Gaditanum*, wo Sertorius zur See siegte, *Lauron*, wo er den Pompejus überwand. — Bl. XIV (Gallia und Britannia) und XV (Sarmatia, Germania u. d. röm. Donauprovinzen) sehen wir die ansprechende Vermuthung J. Grimm's *Idisiaviso* für *Idistaviso* (*Abh. d. Berl. Akad. 1842. Deutsche Mythol.* S. 372) mit Recht aufgenommen. Während übrigens Hr. K. den viel bestrittenen Ort nördlich von Minden ansetzt (Bl. XV ist er aus Versehen auf das *linke* Ufer der Weser gerathen), glaubt ihn die neueste Monographie von E. v. Wietersheim (Abh. d. sächs. Gesellsch. d. Wissensch. II, 431 ff.) mit grosser Entschiedenheit wieder weiter südlich (bei hess Oldendorf) suchen zu müssen. Bl. XIV scheidet Hr. K. Ἄλεισον bei *Ptol.* II, 11, 29 von dem *Aliso* d. *Vell.* u. *Tac.*; Bl. XV findet sich wohl aus Versehen an der Stelle des ersteren der Name des letzteren. — Bl. XVI gibt zum Schluss eine Uebersicht des gesammten *orbis Romanus* mit genauer Bezeichnung der Grenzen in den verschiedenen Perioden seiner Ausdehnung. Am oberen Nil ist hier *Memnones* für *Memones* zu corrigiren.

Eine überaus reiche und schätzbare Zugabe bilden die beigegebenen Erläuterungen, die besonders das ethnographische und historische Moment auf eine Weise berücksichtigen, welche die grosse Vertrautheit des Hrn. K. mit allen hier einschlagenden Untersuchungen in glänzender Weise bekundet. Es ist nicht zu viel behauptet, dass noch keines unter allen für den Schulgebrauch bestimmten Lehrbüchern der alten Geschichte sich die Resultate der neuesten Kritik in dem Maſse zu eigen gemacht hat und eine so völlige Unabhängigkeit von den eingenisteten Fehlern der wissenschaftlichen Tradition zeigt, als diess kleine anspruchslose Werkchen, wodurch es auch dem Geschichtslehrer zum Theil ein nicht unwillkommenes Hilfsmittel gewähren wird. Kühnere Combinationen und Hypothesen sind dabei wenigstens überall als solche bezeichnet worden, wenn sich auch Hr. K. mitunter geradezu zur Annahme derselben hinneigt. (Vergl. z. B. §. 143 ** mit der vorsichtigen Bemerkung von Bernhardy, *Röm. Litt. 2te Bearb., Anm.* 102 *a. E.*) In Bezug auf die viel besprochene Slavisirung Griechenlands im Mittelalter schliesst sich auch Hr. K. §. 117 offen

*) Auf der Wandkarte von Italien findet sich *Thaerus*, vielleicht Druckfehler?

an Fallmerayer an, dessen trefflicher Forschung so eben durch E. Curtius' epochemachendes Werk (*Peloponnesos*, Bd. I. 1851) eine weit grössere Anerkennung und Bestätigung zu Theil geworden ist, als viele unserer eifrigen Hellenomanen erwartet haben werden. Die bisher allgemein verbreitete und noch zuletzt von Röth behauptete Ansicht über die uralte Cultur von *Meroë*, welche auch Hr. K. §. 92 wiederholt, hat dagegen in neuester Zeit durch die Resultate der Lepsius'schen Expedition einen gänzlichen Umsturz erfahren (*Denkmäler aus Aegypten und Aethiopien*, Heft I. 1850), wonach dieser Priesterstaat seine Bildung erst ziemlich spät von Aegypten aus empfangen habe und nicht einmal in Aethiopien als der älteste Culturstaat anzusehen sei. Andere Angaben sind Hrn. K. eigenthümlich; so sehen wir §. 120 die Gründung von *Naxos* auf Sicilien bis 759 v. Chr. hinaufgerückt, *Syracus* bis 758, *Croton* selbst bis 780 (708?), wovon wir die nähere Begründung in dem versprochenen grösseren Werke zu erwarten haben.

Neben dem Schulatlas sind nicht weniger die folgenden Karten zu empfehlen:

Wandkarte von Alt-Griechenland, zum Schulgebrauch bearbeitet von H. Kiepert. Neun Blätter im grösst. Imp.-Format. Weimar, Geogr. Institut. 1847. — 3 Thlr. = 5 fl. 24 kr. C.M.

Wandkarte von Alt-Italien, zwölf Blätter. 1850. — 4 Thlr. = 7 fl. 12 kr.

Wandkarte des alten Latium, vier Blätter. 1850. — 1⅓ Thlr. = 2 fl. 10 kr.

Hr. K. hat hier einerseits eine möglichst grosse Vollständigkeit erstrebt, daneben aber auch durch die Wahl einer besonders grossen und fetten Schrift bei den (vollständig angegebenen) Namenbezeichnungen dem Principe der Deutlichkeit volle Rechnung getragen, während der grosse Mafsstab der Karten jede Ueberfüllung verhindert. Zugleich finden die physischen, besonders die orographischen Verhältnisse in nicht minder glücklicher und anschaulicher Darstellung ihren Ausdruck. Die Karte von Griechenland umfasst ziemlich dasselbe Gebiet, wie Bl. VII des Schulatlas, also noch die ganze Nord- und Ostküste des ägäischen Meeres, auch Creta im Süden; sie stellt zugleich, wie jenes Blatt, hauptsächlich den Zustand zur Zeit des peloponnesischen Krieges dar. Namen aus späterer Zeit sind durch Klammern bezeichnet. — Die Karte von Italien ist in technischer Beziehung noch vollendeter zu nennen, und behauptet daneben als die einzige neuere kritische Darstellung der ganzen Halbinsel in hinlänglich grossem Mafsstabe noch einen besonderen wissenschaftlichen Werth. Vorzüglich haben natürlich Ober- und Unteritalien eine ungleich genauere Darstellung gefunden, als auf Taf. XII des Atlas; aber auch das Material der schönen Taf. X (Mittelitalien) konnte hier noch vervollständigt werden, da sie besonders nur für die älteren Zeiten der Republik bestimmt war.

So sehen wir die spätere römische Colonie *Fabrateria* neben der alten Volskerstadt bezeichnet, ähnlich in Etrurien *Falerii* und *Vulsinii vet.* und *nov.*, in Samnium die *Colonia Undecumanorum* neben dem alten *Boviamum* *), bei dem Fucinersee ist der *emissarius* des Claudius und Hadrian angegeben, manches auch schon gegen das frühere Blatt verändert, wie die Lage von *Fescennium* u. a. Bei dem Stadtzeichen von *Toleria* südlich von *Praeneste* fehlt der Name. Als Carton hat eine genauere Darstellung der Campanischen Küste Raum gefunden; die Lage der Aurunkischen *Vescia*, welche Niebuhr ganz bestimmt wiederzuerkennen glaubte, ist hier vorsichtiger Weise noch als zweifelhaft bezeichnet. — Die nicht weniger schätzbare Karte von Latium endlich umfasst einen etwas grösseren Raum, als der Carton bei Taf. X in erfreulicher Genauigkeit und Vollständigkeit des topographischen Details bis auf die *villa* des Horaz und das *Laurentinum* des Plinius herab. Zugleich sind die jetzigen Ortsnamen stets in Klammern beigefügt. Im einzelnen zeigen sich hier schon mehrere kleine Veränderungen und Berichtigungen des früheren Blattes; man vergl. z. B. die Lage des *Regillus lacus*, der Städte *Vitellia*, *Toleria*, *Corioli*, *Pollusca*, *Longula*. Das trotz Nibby's langer Erörterung und Reichard's anscheinend sicherer Angabe nicht genau zu bestimmende **) *Sacriportus*, welches auf Bl. X ganz fehlte, ist hier wenigstens seiner wahrscheinlichen Lage nach angedeutet.

Wien, im August 1851.

Gustav Linker.

---

*) Taf. X ist die hier allein anzuführende alte Stadt (nach Th. Mommsen, *die unterital. Dialecte*, S. 102 das heutige *Pietrabbondante*) unrichtig an die Stelle der Sullanischen Colonie (jetzt *Bojano*) gesetzt. Die verschiedene Lage beider bezeichnet schon Niebuhr, *Vortr. üb. a. Länd. u. Völkerk.* S. 485.

**) Die erhaltenen Angaben beschränken sich meist auf die Notiz, dass Sulla *a. Chr.* 82 den jüngeren Marius *ad Sacriportum* geschlagen habe. Das Schlachtfeld kann nicht allzuweit südlich von *Praeneste* gewesen sein. Vgl *Appian. bell. Civ.* I, 87 ἡ δὲ περὶ Πραινεστον ἧσσα ὧδε ἐγένετο. Σύλλα Σήτιαν καταλαβόντος, ὁ Μάριος αγχοῦ στρατοπεδεύων ὑπεχώρει κατ᾽ ὀλίγον· ὡς δ᾽ ἦλθεν ἐπὶ τὸν καλούμενον Ἱερὸν λιμένα, ἐξέτασσεν ἐς μάχην *etc.* Hiernach ist vielleicht von Hrn. K. der Name zu weit östlich gesetzt, da Sulla nicht auf der *via Latina* herankam, sondern von *Setia* aus wohl sicher dem westlichen Abhange des Volskergebirges entlang zog. Dass *Sacriportus* eine wirkliche Stadt gewesen, ist bei dem Fehlen aller sonstigen Nachrichten kaum zu schliessen, obgleich ausser Niebuhr (*Vorles. üb. röm. Gesch. herausg. v. Isler*, II, 377) niemand daran gezweifelt hat. *Vacca ad Lucan.* II, 134, der allein etwas bestimmtes zu geben versucht, kennt keinen solchen Ort; seine falsche Erklärung *Laurentum dicit (Lucanus), quod sic appellatur* mag wohl nur auf einem Fehlschluss aus dem Namen selbst (*Sacri — portus* = ein heiliger Ort an der Meeresküste) beruhen.

Historisch-geographischer Hand-Atlas zur alten, mittlern und neuern Geschichte, bearbeitet von Theophil König. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage. Erste Abtheilung: zur alten Geschichte; 12 Karten enthaltend. Zweite Abtheilung: zur mittlern u. neuern Geschichte; 16 Karten enthaltend. Druck u. Verlag der Holle'schen Buch-, Kunst- u. Musikalienhandlung in Wolfenbüttel. 1851. — 1 Thlr. 5 Ngr. = 2 fl. 6 kr. C.M.

Es kann wohl als ein Beleg für die Brauchbarkeit und Zweckmäfsigkeit des König'schen Atlas, und als eine Bestätigung der in dieser Zeitschrift (Jahrg. 1850 S. 762 ff.) ausgesprochenen günstigen Beurtheilung desselben gelten, dass schon etwa nach einem Jahre die zweite Auflage nothwendig geworden ist, da es an historisch-geographischen Schul-Atlanten seit geraumer Zeit nicht fehlt. Da sich diese neue Auflage als eine vermehrte und verbesserte ankündigt, so wollen wir, als Nachtrag zu jener Anzeige, in Kürze vergleichend prüfen, in wiefern sie diese lobenden Beiwörter verdiene: wir nehmen dabei dieselben Gesichtspuncte wie dort.

Was zuerst die Auswahl der Zeitpuncte und Länder anbetrifft, so ist eine Vermehrung für das Alterthum dadurch eingetreten, dass eine zwölfte Karte zu den frühern 11 hinzugefügt ist, welche in 4 Abtheilungen einen Plan des alten Rom, Rom mit Umgegend, einen Plan von Athen, und Athen mit seinen Umgebungen enthält: eine sehr zweckmäfsige Zuthat, da Rom und Umgegend in der ersten Auflage nicht dargestellt war, Athen nur sehr unvollständig: die deshalb früher gemachte Erinnerung ist hiedurch erledigt. In der zweiten Abtheilung, für mittlere und neuere Geschichte, ist in ähnlicher Weise auf Blatt II. „Europa zur Zeit Karl's d. Gr.“, die nordöstliche Ecke, die früher ganz ohne Namen war und für diese Zeit entbehrlich ist, zu einer kleinen Karte von „Spanien und Portugal nach der Eroberung 711“ benutzt. Weitere Vermehrung mit ganzen Karten oder Kartentheilen hat diese Auflage nicht erhalten; die bei der ersten Ausgabe vermifsten Darstellungen nach Homer, des *orbis veteribus notus*, des Zustandes im fünften Jahrhundert n. Ch., der orientalischen Reiche im Mittelalter, der scandinavischen Reiche und der Zeit nach dem Utrechter Frieden fehlen auch jetzt noch, und mit Klein-Asien und Syrien ist es im ganzen geblieben wie früher. Hinzugekommen ist nur noch ein specielles Verzeichnifs aller Karten und Abbildungen in beiden Abtheilungen, was ganz zweckmäfsig ist. Ferner die Verbesserungen in Bezug der Karten im ganzen anlangend, tritt hauptsächlich nur eine richtigere Ordnung bei einigen derselben hervor: im Alterthum ist die, welche „Italien zur Zeit des Anfangs der römischen Republik“ und „Italien zur Zeit der Republik“ enthält, und die früher die letzte war, jetzt gleich nach dem Reiche Alexander's d. Gr. eingeordnet, als die erste von denen, welche Italien darstellen; und im Mittelalter ist die Karte „Europa am Ende des 12. Jahrhunderts“ vor „Europa am Ende des 14 Jahrh.“ gestellt, dann erst

„Deutschland um 1355 — 1500“, und gleich darauf diejenigen, welche Frankreich und Italien um dieselbe Zeit enthalten, wodurch hier die früher gerügte Unordnung beseitigt ist. Ausserdem wäre in dieser Hinsicht nur noch zu bemerken, dass auf der Karte „das römische Reich in seinem grössten Umfange“ das ost- und weströmische Reich zweckmäfsig durch Colorirung geschieden, und dass die Karte von den Kreuzzügen zur klareren Uebersicht etwas schattirt ist.

Fragen wir nach dem zweiten Hauptpuncte, der Auswahl und der Richtigkeit der einzelnen Angaben, so ist da zunächst manches hinzugefügt. Auf der Karte von Griechenland und den Colonieen sind mehrere bedeutende Namen hinzugekommen: so Epidamnus in Illyrien, in Klein-Asien Priene, Myus, Lebedos, das Vorgebirge Mykale, die Arginusischen Inseln u. a. (hiedurch sollte wahrscheinlich dem erwähnten Mangel einer ausführlichen Darstellung Klein-Asiens einigermassen begegnet werden); auch sind dort recht passend die Coloniestädte bezüglich ihrer Abstammung durch Bezeichnung kenntlich gemacht. Auf der Karte „Deutschland um die Mitte des 10. Jahrhunderts“ sind gleicher Weise in dem nordöstlichen Winkel eine Anzahl Namen von slavischen Ländern, Völkern und Orten hinzugefügt; und auch sonst sind hie und da einige Namen neu aufgenommen. Doch hat durch diese Zusätze die Klarheit und Uebersichtlichkeit der Karten nirgend gelitten. Andererseits sind früher als entbehrlich bezeichnete Angaben, in Gegensatz zu fehlenden wichtigeren, in dieser Auflage stehen geblieben: Heräa, Leuktra und Melibäa, während Mantinea, Tegea u. s. w. auch jetzt fehlen, sowie auf der Specialkarte von Griechenland Tiryns, Prasiä, Trözen, Malea noch vermisst werden, und nur Sunium hinzugefügt ist. Ebenso finden sich auf der Karte von Europa zur Zeit Karl's d. Gr. noch mehrere unbedeutende Orte, wogegen Massilia, Arelas, Utrecht, Coblenz fehlen, u. s. w. Auch mit der Zeichnung der Gebirgszüge in der zweiten Abtheilung ist es geblieben, wie es war.— Was endlich die Richtigkeit der einzelnen Angaben betrifft, so sind manche der früher angemerkten Fehler verbessert worden: so liest man jetzt richtig auf Blatt IV. die Namen Ol*y*nthus, De*cele*a, Or*o*pus, Platä*ä*, Cyth*n*us, Eph*y*ra (in Elis), und auf dem kleinen Plane von Sparta *Th*erapne (aber richtiger Therapn*ä*); dagegen sind hier zurückgeblieben Babixpon*s* und Sicy*um*, und auf Bl. III. Alexandropolis, Alexandria, Elia, Diambolis, Dorilleion und Sicyum (wofür in unserer obengenannten Anzeige durch Druckfehler Sic*i*um und Dorillei*um* gesetzt ist).

Das Ergebniss dieser Vergleichung der beiden Auflagen in den zwei Hauptpuncten ist, dass die zweite allerdings einige Vermehrung und eine Anzahl nicht unerheblicher Verbesserungen aufzuweisen hat, dass aber doch noch manches nachzutragen übrig bleibt, wenn dieser Atlas dem Bedürfnifse, namentlich für das Obergymnasium, völlig genügen soll. Der Hr. Verleger erklärt diess dadurch, dass bei Empfang der Beurtheilung ein grosser Theil der zweiten Auflage bereits gedruckt war, daher nicht mehr alle Erinnerungen benutzt werden konnten, was er bei der folgenden Auflage um so gewisser ausführen zu wollen verspricht.

Von den beiden übrigen Hauptpuncten ist nichts zu bemerken, da die Klarheit und Uebersichtlichkeit der Darstellung, wie schon hervorgehoben wurde, dieselbe geblieben, und auch der sehr billige Preis, obgleich einiges hinzugekommen, nicht verändert ist.

Wien, im September 1851.

W. H. Grauert.

J W. Schäfer, Grundriss der Geschichte der deutschen Literatur. Fünfte verbess. Auflage. Bremen. A. D. Geisler. 1850. XIV. 181 S. 8. — $12\frac{1}{2}$ Ngr. = 45 kr. C.M.

Wilh. Wackernagel, Geschichte der deutschen Literatur. Ein Handbuch. Erste Abtheil. Basel. Schweighauser'sche Buchhandlung. (1848.) 1851. 224 S. 8. — $\frac{5}{6}$ Thlr. = 1 fl. 30 kr. C.M.

Joh. Hillebrand, die deutsche Nationalliteratur seit dem Anfange des achtzehnten Jahrhunderts, besonders seit Lessing, bis auf die Gegenwart historisch und ästhetisch-kritisch dargestellt. Zweite verb. u. mehrfach umgearbeitete Ausgabe. Hamburg u. Gotha. F. u. A. Perthes. 1850—1851. Erster Band: Die deutsche Nationalliteratur im achtzehnten Jahrhundert bis auf Goethe u. Schiller. VIII, 470 S. 8.—2 Thlr. = 3 fl. 36 kr. C.M. — Zweiter Band: Goethe, Schiller u. die Literatur ihrer Zeit. IV, 662 S. 8 — 2 Thlr. = 3 fl. 36 kr. C.M. (Der dritte Band ist noch nicht erschienen.)

Nachdem in dem 16. und 17. Jahrh. durch nicht wenige Männer, in der ersten Hälfte des 18. namentlich durch Gottsched mannichfache Versuche gemacht worden waren, einzelne Theile unser älteren Literatur zu erforschen und aufzuhellen, kam durch Lessing und Herder ein höherer Geist in diese Bestrebungen. Schiller schuf sodann eine geistvolle und scharfsinnige Behandlung ästhetisch-literarischer Fragen. So wurden dem 19. Jahrh. die Mittel übergeben, eine neue Wissenschaft aufzubauen. — Man hat die Verdienste der Brüder Schlegel um die Literaturgeschichte zu hoch angeschlagen; das beste in ihren Werken ist nicht ihr Eigenthum, und ihre Behandlungsart streift immer an jenen vornehmen Dilettantismus, der ein Schade für die Wissenschaft ist. Dass sie vielfach anregten, soll ihnen dabei nicht abgesprochen werden. Zu gleicher Zeit mit ihren mannichfachen Bestrebungen hatte sich Ludwig Tiek dem deutschen Mittelalter zugewandt, unsere Volksbücher und Märchen und manche Erzeugnisse unserer mittelalterlichen Poesie hervorgezogen und mit Sinn behandelt. Achim von Arnim und Clemens Brentano, in des Knaben Wunderhorn, Joseph Görres in seinen Volksbüchern giengen diesen Weg weiter; dem unsteten Herumschweifen der beiden Schlegel gegenüber erhob sich eine entschieden deutsche Richtung, welche durch die Noth des Vaterlandes immer mehr erstarkte. Bernhard Docen, F. H. v d. Hagen, G. Benеke, Jakob und

Wilhelm Grimm veröffentlichten damals ihre ersten Forschungen, welche deutsch von Sinn und Geist waren. Goethe aber gab nicht viel später in seinem Buche: «Aus meinem Leben. Wahrheit und Dichtung» für die Geschichte der neueren Literatur die trefflichsten Beiträge und stellte ein Muster geschichtlich-ästhetischer Behandlung auf.

Als die ersten Früchte des neuen Strebens lassen sich zwei Werke bezeichnen: Bouterwek's Geschichte der deutschen Poesie und Beredsamkeit seit dem dreizehnten Jahrhundert (1812), ein Buch von feinem Geschmack und guter Darstellung, und Ludw. Wachler's Vorlesungen über die Geschichte der deutschen Literatur (1818). Des letzteren allgemeine Literaturgeschichte ist mit geschichtlichem Sinne, gross r Klarheit und Zuverlässigkeit geschrieben und ist noch durch kein besseres, am wenigsten durch Grässe's Werk verdrängt worden. Nach diesen Arbeiten begann erst der gründliche Ausbau der älteren deutschen Literatur in ausgedehnterer Weise, und bald zeigte sich das Bedürfniss über das vereinzelt und mühsam gewonnene einen Ueberblick zu erhalten. Ihn versuchte Koberstein zu geben in seinem «Grundriss zur Geschichte der deutschen Nationalliteratur» (1827. Vierte Aufl. 1845). Diess Werk, aus dem der Hr. Verf noch einen Auszug machte, ist bekannt und weit verbreitet. K. ist mit grosser Sorgfalt verfahren, hat reichlich gesammelt und die verschiedenen Seiten der Geschichte treu in das Auge gefasst. Nach einer geschichtlichen Einleitung in jede Periode, worin die Einwirkung der äusseren Verhältnisse auf die geistigen besonders hervorgehoben wird, bespricht der Hr. Verf. die Sprache und die Verskunst der betreffenden Zeit, geht sodann auf die Stoffe und ihre Behandlungsart ein und zählt schliesslich die literarischen Erzeugnisse im einzelnen auf, in den Anmerkungen genaue bio- und bibliographische Nachweisungen beifügend. Das Buch ist ein Grundriss, und diess bestimmt sein Wesen; Ausführung des gegebenen und begründende Besprechung hat in dem Plane des Hrn. Verf's. selbst nicht gelegen; Trockenheit und Dürre sind daher nicht als Vorwurf zu erheben, sondern als nothwendig anzuerkennen. Für die ältere Zeit zeigt sich bei dem Hrn. Verf. eine nicht geringe Behutsamkeit und Aengstlichkeit, keine Meinung eines Gelehrten vom Fache zu übersehen; von dem 14. Jahrh. ab bewegt er sich freier und bringt aus eigenen Untersuchungen und Sammlungen viel dankenswerthes. Koberstein's Grundriss wird sich noch lange als sehr brauchbar erweisen.

Nicht lange nach dem ersten Erscheinen des Koberstein'schen Buches erschienen mehrere Versuche einer geschichtlichen Darstellung der deutschen Literatur: K. Rosenkranz wählte sich die deutsche Poesie im Mittelalter (1830) zum Gegenstand und zeigte hierbei, wie schwer Philosophen sich zu philologisch-historischen Arbeiten stimmen können. Er steht indessen weit über einem anderen, der seine Hand damals an die Geschichte unserer Literatur gelegt hatte, ich meine Wolfgang Menzel. Nachdem derselbe schon längere Zeit die Literatur der Gegenwart zu befehligen bemüht war, glaubte er sich berechtigt, an den geschichtlichen Leib der

deutschen Poesie und Prosa seine Elle und Scheere legen zu dürfen, und schrieb sein Buch «die deutsche Literatur» (1828). Ohne geschichtlichen Sinn, ohne bestimmte und feste Grundsätze, ohne hinreichende Kenntnisse, mit der grössten Anmafslichkeit ausgestattet ist diess Buch eine sehr unangenehme Erscheinung. Wir haben es längst unter den Füssen und überlassen es den Engländern und Russen, welche ihre Kenntniss der deutschen Literatur aus ihm schöpfen. Das verwandte Buch Heinrich Laube's ist unschädlicher; wissenschaftlich ist es wo möglich noch unbedeutender.

Es that noth, dass ein besserer Mann sich der Geschichtschreibung unserer Literatur annahm; dieser bessere Mann erschien in G. G. Gervinus. Seine Geschichte der poetischen Nationalliteratur der Deutschen kam von 1835 — 1842 in fünf Bänden heraus; von den drei ersten besitzen wir bereits die dritte Auflage (1846 — 1848). Es ist hier nicht mein Zweck, eine Beurtheilung dieses Werkes zu schreiben; ich will und muss aber seiner hier gedenken. Auch ich könnte meine Ausstellungen machen im ganzen wie im einzelnen, wie das so viele an diesem Werke gern thun; auch ich könnte sagen, namentlich in der älteren Zeit sei vieles falsch beurtheilt, manches werde vermisst, mehreres ohne geschichtliche Begründung dargestellt. Ich mag aber einen Mann, der mit inniger Liebe zum Vaterlande, mit tüchtigem Charakter, grosser Begabung und emsigem Fleisse ein bedeutendes Werk aufbaute, darum nicht tadeln, dass er nicht für jedes unbedeutende Gedicht des Mittelalters die Vorliebe des Herausgebers hatte, und dass er an unsere Poesie einen allgemein menschlichen Mafsstab anlegte. Auch ich sehe das letzte Ziel der Geschichtschreibung unserer Literatur von Gervinus noch nicht erreicht; ich freue mich aber an dem grossen schönen Aufriss und bin überzeugt, dass wir leichter manche Werke erhalten werden, die den Philologen besser genügen, als eines, das den Verlauf unseres geistigen Lebens mit solchem historischen Sinne und so gediegener ästhetischer Bildung verzeichnet. Indem das fünfbändige Werk für die Schulen zu kostbar und weitläufig ist, bearbeitete Gervinus selbst einen Auszug: Handbuch der Geschichte der poetischen Nationalliteratur der Deutschen (1842. 3. Auflage 1844). Man findet hierin den Kern der fünf Bände, die Hauptstellen sind mit denselben Worten wiedergegeben, das ganze ist gedrängt und klar. Hier suchte der Hr. Verf. die innere geistige Entwicklung schärfer herauszuarbeiten, woran in dem grösseren Werke die Fülle des Stoffes, wie er sagt, ihn hinderte.

Wir besitzen noch ein Schulbuch, das im wesentlichen auf Gervinus gegründet ist, den «Grundriss der Geschichte der deutschen Literatur von J. W. Schäfer.» In der ersten Auflage (1836) konnte der Hr. Verf. das Werk von Gervinus noch nicht benützen, jedoch war er im wesentlichen den Ansichten desselben gefolgt. Er hatte sich mit Recht gegen den Schematismus nach den Gattungen und gegen die Zusammensetzung aus biographischen Notizen erklärt, wie diess namentlich in dem weit verbreiteten Leidfaden von Pischon sich findet, dessen Zu-

verlässigkeit überdiess nicht überall die grösste ist. Die epochemachenden Erzeugnisse des Geistes stellte er, wie natürlich, als chronologischen Faden auf und fügte der schönen die wissenschaftliche Literatur bei. Es ist diess alles richtig und gut; allein Hr. Sch. ist seinen eigenen Ansichten nicht treu geblieben. In dem ganzen ersten Abschnitte, der bis zu dem Jahre 1500 reicht, sind die wissenschaftlichen Bestrebungen, welche auch dem Mittelalter nicht fehlen, ganz verschwiegen. Das sechszehnte Jahrh. ist viel zu wenig nach seiner bedeutenden vielumfassenden Regsamkeit gewürdigt; erst mit dem 18. Jahrh. beginnt die genauere Berücksichtigung dieser Seite unseres geistigen Lebens. Dabei zeigt sich aber, wie leicht hierin Missgriffe geschehen können. Meiner Meinung nach müssen die Erscheinungen durch sich selbst wirken, es darf in einem Schulbuche nur das wahrhaft bedeutende und einwirkende dargestellt, und die Urtheile müssen mit grosser Behutsamkeit gefällt werden. Ich muss mich gegen Hrn. Schäfers Behandlung dieser literarischen Seite unbedingt erklären. Was sollen in seinem Buche z. B. seine Urtheile über unsere Geschichtschreiber? wohin als zur Naseweisheit der Schüler soll es führen, wenn sie auswendig lernen müssen: Schlözer schadete durch oberflächliches Räsonnement (!) §. 141, Spittler's Schriften sei mehr Fülle und Wärme zu wünschen §. 142, Stenzel's Geschichte der fränk. Kaiser sei zwar in der Forschung trefflich, aber in der Darstellung nicht frei von Rhetorik (!) §. 177. Man wird unangenehm berührt und wünscht diese Besprechungen der deutschen Wissenschaft ganz fort. Eine derartige Behandlung kann nur schaden und muss verworfen werden. Sollen Schüler der Gymnasien überhaupt von der Geschichte unserer Wissenschaften etwas hören, so geschehe diess so, dass es in enger Verbindung mit der Staaten- und Sittengeschichte, zugleich mit der Geschichte unserer Nationalliteratur geschieht, gedrungen, kräftig und in grossen Umrissen. Die Einzelheiten, namentlich die Beurtheilungen einzelner Gelehrten müssen von der Schule ferngehalten werden.—Auch in der Behandlung der schönen Literatur der neueren Zeit kann ich Hrn. Sch. nicht beistimmen. Er verfällt meines Erachtens in den Fehler, den er selbst als Fehler bezeichnete, in die Zertrennung des Gegenstandes durch Vertheilung nach den Gattungen. Der Zusammenhang der geistigen Erscheinungen verschwindet uns hierdurch oft völlig; an der Richtigkeit der Urtheile lässt sich überdiess sehr oft zweifeln; mehr als eine Erscheinung ist nicht nach ihrer geschichtlichen Stellung gewürdigt, oder einseitig aufgefasst worden. Von der neuesten Zeit gilt dasselbe. Daneben fehlt es nicht an manchem gelungenen und guten; eine willkommene Zugabe wird z. B. vielen die chronologische Parallele der Werke von Klopstock, Lessing, Wieland und von Herder, Goethe und Schiller sein. Weniger gut ist die *Zeittafel* am Schlusse des Buches, an der manches zu verbessern, manches hinzuzufügen oder wegzulassen wäre. Trotz aller Mängel hat der Schäfer'sche Grundriss, wie die fünfte Auflage augenscheinlich macht, eine weite Verbreitung gefunden.

Es fehlte keineswegs an Lehrbüchern unserer Literaturgeschichte seit dem Erscheinen des Werkes von Gervinus; keines unter ihnen fand jedoch eine so rasche Anerkennung, als Vilmar's Vorlesungen über die Geschichte der deutschen Nationalliteratur (1845. 3. Auflage 1850). Durch seine Entstehung aus Vorträgen vor einem gemischten Hörerkreise ist dies Buch schon ganz anders angelegt, als ein Schulbuch. Wir verzichten hier von selbst auf eine schulmäfsige Nachweisung des einzelnen, auf eine Aufzählung des bibliographischen und auf alle gelehrte Notizen und erwarten dafür lebendige Schilderungen der einzelnen Perioden, rasche und scharfe Darstellung der geschichtlichen Entwickelung und hervortretende Zeichnungen der bedeutenden Geister und ihrer Schöpfungen. Was wir erwarten, finden wir. Vilmar's Vorlesungen verdanken ihren Erfolg der belebten und schönen Darstellung, die an einzelnen Stellen musterhaft ist, wo der Hr. Verf von seinem Gegenstande recht erfasst wird. Namentlich ist die ältere Zeit hier ausgezeichnet; in der neuen sucht zwar Vilmar seine persönliche scharf ausgeprägte Meinung oft hinter ein besonnenes geschichtliches Urtheil zurückzustellen, und es gelingt ihm diess oft sehr gut; allein im ganzen ist doch der neue Geist ein Geist der ihm widerstrebt, und jene Einheit des ganzen Menschen, die er aus dem Mittelalter zum Muster herausstellt, fehlt allzusehr, als dass die Darstellung hier so warm und innerlich wahr sein könnte, wie in dem ersten Theile des Buches. Indessen sind auch hier die Vilmar'schen Vorlesungen anziehend und belehrend.

Wir wenden uns nunmehr zu einem Buche das die verschiedenen Vorzüge, die wir an den vorangehend erwähnten Werken vereinzelt zu rühmen hatten, in sich zu vereinigen verspricht, zu der «Geschichte der deutschen Literatur von Wilhelm Wackernagel.» Im Jahre 1848 erschien das erste Heft, 1851 das zweite. Inhalt dieser ersten Abtheilung sind nach dem Umschlagstitel die Germanen. Völkerwanderung. Althochdeutsche Zeit. Mittelhochdeutsche Zeit: Literatur im allgemeinen. Sprache und Verskunst. Epische Poesie. — Es könnte voreilig erscheinen schon jetzt, nachdem erst ein verhältnissmäfsig kleiner Theil erschienen ist, ein Urtheil abzugeben; allein das vorliegende gibt einen klaren Blick in diese Arbeit des rühmlich bekannten Hrn. Verfassers und lässt erwarten, dass das folgende in gleicher Weise sich darstelle. Wackernagel's Literaturgeschichte ist ein Handbuch, keine umfangreiche allseitig erschöpfende Arbeit, es ist ein gedrängtes Werk, aber ein Werk, das historisch und philologisch zugleich ist. Ich empfehle es daher allen Schulmännern, welche sich mit der Geschichte unserer Literatur gründlich vertraut machen wollen, auf das angelegentlichste.

Aus dem Inhalte der vorliegenden 62 §§. will ich manches herausheben und darauf aufmerksam machen. W. eröffnet sein Buch mit der Vorgeschichte.

Ausgehend von dem Ursprunge der Germanen und ihrem ersten geschichtlichen Auftreten, wendet sich der Hr. Verf. zu den ältesten

Spuren unserer Sprache und ihrer Schilderung, dann zu den ältesten Spuren der Dichtung, ihrem Inhalt und ihrer Form und zu der germanischen Schrift. Ich möchte wohl dem Hrn. Verf. in seiner Ansicht, die nicht er allein hegt, widersprechen, dass die Germanen aus Asien zuerst nach Scandinavien und dann erst nach Deutschland gezogen seien; auch die Erklärung des taciteischen *barditus* von altnord. *bardhi* (Schild) scheint mir ebenso falsch, als die des goth. *plinsjan* (tanzen), das bekanntlich dem slavischen entlehnt ist. Ebenso muss ich W's. Deutung jenes Ausspruches des Tacitus von der Lese- und Schreibkenntniss der Germanen verwerfen, da sie, die auch von Dilthey getheilt wird, völlig unbegründet und willkürlich ist. Indessen sind das Nebendinge. Die Völkerwanderung gibt dem Hrn. Verf. Gelegenheit, seine Ansicht von ihrer Fortdauer bis heute auszusprechen, von der Ausbreitung des Germanenthums zu reden und der Universalität als seiner Bestimmung. Dann nimmt der gothische Stamm die Aufmerksamkeit in Anspruch mit seinen verschwundenen Dichtungen, seiner religiösen Prosa und seinen Schriftzeichen. Die Gothen vergiengen mit einer Reihe anderer Völker, weil sie der Fremde sich ergaben; dem Germanischen blieben nur «die Urlande» treu, Deutschland, Scandinavien und England. Als gemeinsames Erbe bewahrten sie die Heldensage, die Räthseldichtung und die Thiersage; die Literaturen selbst trennten sich, wo sie wirklich Literaturen wurden. Die deutsche Literatur allein hat aber nach Wackernagel's Ansicht verwirklicht, was den Germanen möglich ist, indem sich in ihr in rechter Gliederung an das Heldenlied die Epopöe, an die Epik die Lyrik, an beide die Dramatik und die Prosa anreihte (§. 17). Dieser Ansicht lässt sich widersprechen, denn die Nebeneinanderstellung der angelsächsischen, der altnordischen und der gesammten deutschen Literatur ist ungerecht. Die Literatur der Angelsachsen hat sich in der englischen, die der Altnorden in der dänischen und schwedischen ebenso fortgesetzt, wie die althochdeutsche und mittelhochdeutsche in der neuhochdeutschen; fremde Keime haben alle drei gefördert und belebt. Ziehen wir in gerechter Weise die Vergleichungslinien, so möchte die deutsche Literatur an der englischen eine sehr kräftige Mitstreiterin um den Preis finden.

Nach der Vorgeschichte folgt die Vertheilung des eigentlich geschichtlichen Stoffes in drei Zeiträume, den althochd., mittelhochd. und neuhochdeutschen. Die althochdeutsche Zeit zerfällt nach W. wieder in drei Theile, den merovingischen, karolingischen und sächsisch-salischen. Der merovingische Abschnitt bietet begreiflich nicht viel; der kirchliche Gebrauch des Deutschen, die Glossen und knechtische Uebersetzungen, und lateinisch geschriebene Volksrechte bilden hier unsere Literatur. Die geringen Spuren einer volksthümlichen Dichtung werden besprochen und ihre Alliteration und das formelhafte verhandelt. Dabei macht der Hr. Verf. die richtige Bemerkung, dass das Fortgehen auf dieser Bahn zur völligen Erstarrung hätte führen müssen, wie die altnordische Poesie zum Ueberflusse zeigt. Aus der Besprechung der karolingischen Zeit hebe ich die

Darstellung der Bemühungen Karls d. Gr. für die Hebung des Deutschen hervor und die Schilderung der deutsch-antiquarischen Arbeiten Rabans und seiner Schüler. In der sächsich-salischen Periode zeigt sich das Sinken von der erreichten althochd. Höhe, allein ein vorher nicht geahnter Aufschwung steht dahinter. Lateinische Gelehrsamkeit und viele Uebersetzungen füllen diese Zeit. Die St. Gallener Schule wird besprochen, und die geistliche Poesie des 11. und 12. Jahrhunderts auf neue aber probehaltige Weise dargestellt. W. begreift diese nüchternen und formlosen Dichtungen unter dem Namen Reimprosen, weist ihren Ursprung in der damaligen lateinischen Literatur nach und hebt das formelhafte und alliterirende in ihnen heraus (§. 40). Ein Rückblick, welcher die sprachlichen Eigenthümlichkeiten des althochd. zusammenstellt, beschliesst in trefflicher Weise diese Abtheilung.

Die mhd. Periode gliedert sich ebenfalls dreifach in das 12., in das 13. und in das 14. und 15. Jahrhundert. Jeder Zeitraum wird zuerst nach seiner allgemeinen literar. Entwickelung und dann in seiner sprachlichen Eigenheit kurz und treffend geschildert. Als ganz besonders dankenswerth hebe ich die Darstellung der mhd. Verskunst hervor (§. 48). Was W. schon früher in seinen altfranzösischen Liedern und Leichen (Basel 1846) für die Aufklärung der mhd. Rhythmik und Metrik geleistet hat, findet sich hier als Allgemeingut verarbeitet wieder und wird zum Theil weiter fortgeführt. Der Hr. Verf. gibt nun seine bisherige Vertheilung des Stoffes auf, nach welcher jede Unterabtheilung für sich abgeschlossen behandelt wurde, trennt fortan Poesie und Prosa vollständig (wenigstens für die mhd. Zeit) und bespricht jede poetische Gattung in ihrem Verlaufe durch die ganze Zeit hindurch. Zunächst ist die Epik Gegenstand seines Werkes. Der epische Volksgesang und das Kunstepos stehen sich gegenüber; dieses entwickelt sich aus jenen Reimprosen und trägt in den ersten drei Vierteln des 12. Jahrhunderts noch ganz den früheren Charakter. Diese «reden» werden sehr gut geschildert. Lebendiger als sie sind die Erzeugnisse der «Farenden». Aus ihrer Vereinigung erzeugt sich die Epik der Höfe, welche sich französischen Stoffen zuwendet, denn zu den lateinischen Gegenständen reichte nicht die Bildung dieser Dichter, zu den vaterländischen nicht ihre Liebe. Das romantische ist der Zug dieser Dichtungen. Neben ihnen entsteht als eine Annährung des Hofes an das Volk das volksmäfsige Epos, in welchem der Stoff und theilweise auch die Darstellung volksthümlich blieb. Bei dem Nachlassen der Kraft lösen sich die höfischen Epen in Prosaromane, die volksmälsigen in Bänkelsängerlieder auf. Legenden und Novellen dauern aus dem 12. und 13. Jahrh. neben den Prosaromanen fort; Allegorieen und geschichtliche Reimwerke schiessen auf. Was hier im allgemeinen von W. zum Theil mit sehr glücklicher Hand dargestellt wurde, wird hierauf im einzelnen durch die Gattungen hindurch nachgewiesen. Zuerst bespricht der Hr. Verf. die geistliche Epik, zu welcher sich ritterliche Dichter durch die zierliche Behandlung der Pilatuslegende gelockt sahen. Die Gedichte Hartmann's von Gregorius und von dem armen

Heinrich, die beiden Musterstücke der ritterlichen Legendendichtung, werden mit besonderer Vorliebe erwähnt, so dass der Hr. Verf. seine sonstige Kürze im einzelnen ihnen zu Gunsten verlässt. Die geistliche Dichtung wird bis zu den letzten Ausgängen der mhd. Zeit verfolgt. Die Verknüpfung von geistlicher und weltlicher Sage, die sich hier zeigte, führt zu der Behandlung der Weltgeschichte und des classischen Alterthums in der Epik über; die Gedichte des karolingischen Sagenkreises schliessen sich an und die Epen aus der Thiersage folgen als ein fränkisches Erbe. Nach ihnen zählt W. die Dichtungen aus dem byzantinisch-palästinischen Kreise auf, hiernach die Epen aus der Sagenwelt von Artus und dem Gral, wobei Hartmann, Wolfram und Gottfried als Schöpfer der drei Stilarten des höfischen Epos eine besondere Besprechung erhalten, und dann geht der Hr. Verf. zu dem volksmäfsigen Epos über, worin er abbricht.

Das gesagte wird über die Art, wie W. sein Handbuch gearbeitet hat, genügende Mittheilungen gemacht haben; wir haben in dieser Literaturgeschichte eine schöne Gabe erhalten, die wir nur bald ganz zu erhalten wünschten. Ueber Einzelheiten wird die Wissenschaft mit dem Hrn. Verf. zu streiten haben; für das ganze muss sie ihm danken, denn nicht bloss die Forschungen anderer werden hier für die Menge nutzbar gemacht, sondern auch die Ergebnisse eigener Untersuchungen mitgetheilt, welche des neuen und fördernden viel enthalten.

Das Wackernagel'sche Handbuch behandelt bis jetzt nur die Zeit, in welcher sich die Arbeiten der deutsch-philologischen Schule mit vielem Erfolge bewegten. Das Verfahren des Hrn. Verf.'s wird sich bei dem Eintritte in die neue Zeit mehrfach ändern müssen, im ganzen aber wird er seine Behandlungsart zum Nutzen der Wissenschaft festhalten. Eine Geschichte der neueren Litreatur Deutschlands gehört streng genommen noch immer zu den unerfüllten Wünschen; die meisten haben die Arbeit einseitig oder überhaupt zu leicht gefasst und allgemein gehaltene ästhetisch-kritische Besprechungen an die Stelle geschichtlicher Untersuchung und Entwickelung gesetzt. Gervinus hat hier noch das beste geleistet; neben ihm wollen wir aber nicht F. C. Schlosser vergessen, der in seiner «Geschichte des achtzehnten Jahrhunderts und des neunzehnten bis zum Sturze des französischen Kaiserreiches. Mit besonderer Rücksicht auf geistige Bildung.» für die Geschichte des geistigen Lebens im 18. Jahrh. sehr bedeutendes geleistet hat. Er hat auf den Einfluss der englischen und französichen Literatur allenthalben Rücksicht genommen, ohne welche wir das vorige Jahrh. in Deutschland gar nicht verstehen würden, und hat überhaupt den einzig richtigen Weg zum Verständnisse jener ringenden und anziehenden Zeit gewiesen. Bei der Nothwendigkeit so weiter Gesichtspuncte wollen uns einige Versuche die Literaturgeschichte der neueren Zeit zu behandeln sehr engherzig und ungenügend bedünken. Dahin gehört das Buch von H. Gelzer „die neuere deutsche Nationalliteratur nach ihren ethischen und religiösen Gesichtspuncten. (Leipz. 1841. 2. Aufl. 1847. 1849. 2 Thle).» Der Titel gibt die Behandlungsweise schon an; heisst es doch

selbst von Gellert «dass man ihn bereits im Dienste der neueren Zeit erblicke, dass alle die Forderungen, mit welchen der theolog. Rationalismus später anfieng, ohne Arg als geistiges Bedürfniss von ihm empfunden und vertheidigt wurden.» Die Gelzer'sche Schrift ist kein geschichtliches Werk, sondern eine Parteischrift, und kann nicht einmal gut und mit Geist geschrieben heissen. Sie wird in dieser Hinsicht von einer verwandten übertroffen, von Jos. v. Eichendorff's Buch «über die ethische und religiöse Bedeutung der neueren romantischen Poesie in Deutschland» (Leipz. 1847.) Wie Gelzer auf pietistisch-evangelischem Standpuncte, so steht Eichendorff auf streng katholischem, das Ziel beider ist dasselbe, Eichendorff weiss aber seinen Weg mit mehr Geschick und Lebendigkeit, mit dichterischer Anmuth und weniger finster zu gehen. Beiden Schriften steht eine dritte gerade gegenüber, Arnold Ruge's Geschichte der neueren deutschen Literatur, die er früher vereinzelt in den Halle'schen Jahrbüchern, dann gesammelt in dem ersten Bande seiner Schriften, gegeben hat. Ruge nimmt den Begriff der Freiheit zur Beurtheilung, wie jene ihre Vorstellung von Religiösität und Sittlichkeit. Alle drei sind einseitig und stehen auf beschränktem Standpuncte. Sie bieten übrigens eine sehr anziehende und belehrende Vergleichung.

Von diesen Schriften ist ein Werk zu trennen, mit dem wir diese Besprechung schliessen wollen, Jos. Hillebrand's Werk «die deutsche Nationalliteratur, seit Lessing bis auf die Gegenwart.» Das Buch, das 1845 und 1846 zuerst in drei Bänden erschien, liegt jetzt bereits zum Zeugniss der Anerkennung in der zweiten Auflage vor. Wir finden darin die Ergebnisse langer Beschäftigung mit dem Gegenstande, überall ein gewissenhaftes und ernstes Bemühen, die Personen und die Sachen nach bester Erkenntniss darzustellen und einer jeden Erscheinung die Stelle anzuweisen, welche ihr in dem Zusammenhange der Geschichte zukommt, die historische Würdigung wird mit der ästhetisch-kritischen zu vereinen gesucht. — Der erste Band behandelt die deutsche Literatur im 18. Jahrh. bis auf Goethe und Schiller, und zerfällt in drei Bücher: vom Anfang des 18. Jahrhunderts bis auf Lessing, die nationalliterarische Reformation unter Lessing und die Nationalliteratur in der Sturm- und Drangperiode. Der Hr. Verf. gibt für jedes Buch zuerst einen An- und Ueberblick, geht dann auf die Bewegung in Poesie, Prosa und Kritik über und spricht schliesslich über den damaligen Stand der Wissenschaft. Der zweite Band behandelt zuerst Goethe und Schiller, jeden anfangs im allgemeinen, nachher in seinem Leben und seinen Werken. Im fünften Buche, das in erster Auflage dem dritten Bande zugetheilt war, wird die Literatur um Goethe und Schiller besprochen, sowohl die poetische als die wissenschaftliche. Für den dritten Band bleibt die neue Romantik und die Literatur der Gegenwart. — Hillebrand steht im ganzen auf dem Standpuncte von Schlosser und Gervinus, und die Werke beider Männer haben einen ersichtlichen Einfluss auf sein Buch gehabt, wie man oft sogar in der Fassung des einzelnen nachweisen kann. Das ganze Werk ist besonnen,

zuweilen nüchtern; von Originalitätshascherei, von geistreichem Spiele, wie französische Schriftsteller und manche Deutschfranzosen es lieben, ist keine Spur; das Buch ist mit gediegenem, bürgerlichem Sinne geschrieben, es zieht nicht an, aber man nimmt es gern zur Hand, um über die neuere Literatur eine ruhige Darstellung, vielseitige Würdigung und ein nicht selten glückliches Urtheil zu finden. Indem die wissenschaftlichen Bestrebungen jedes Zeitabschnittes in die Behandlung gezogen sind, wird das geistige Bild vollständiger; auch die französiche und englische Literatur wird nach ihren Einflüssen berücksichtigt. Bei der Bespreckung Goethe's und Schiller's hat der Hr. Verf. um die möglichste Objectivität sich bemüht; er sucht also beide Dichter durch sich selbst zu beurtheilen und verfährt mit grosser Besonnenheit. Den Vorwurf des Widerspruches, den man ihm gemacht hat, weil er neben das Lob auch den Tadel stellt, machen wir ihm nicht, da wir das als sehr begreiflich und nothwendig erklären. Für den dritten Theil hätten wir der Wünsche nach Aenderung sehr viele; da indessen der Hr. Verf. selbst schon auf seine Umarbeitung bedacht ist, so wollen wir sein Erscheinen abwarten. Auf die beiden ersten Bände gestützt, empfehle ich das Hillebrand'sche Werk allen Lehrern, welche die neuere deutsche Literetur geschichtlich und kritisch kennen lernen wollen, überzeugt dass sie dasselbe mit Nutzen gebrauchen werden. Der Ernst der Gesinnung spricht wohlthätig an und überwiegt die funkelnden Redensarten und die Ausbrüche romantischer Ueberschwänglichkeit, welche andere Bücher zur lockenden Zierde annehmen.

Gratz, im August 1851.

K. Weinhold.

Das Thierreich in Bildern nach Familien und Gattungen dargestellt von Prof. Dr. Ferdinand Krauss, Conservator am königl. Naturalienkabinet in Stuttgart u. M m. g. G. Thl. 1: Säugethiere. Mit 43 color. u. 7 schw. Tafeln, in kl. Fol. Stuttgart u. Esslingen, Verlag von Schreiber u. Schill. 1851. — 7 Thlr. $8^3/_4$ Ngr. = 13 fl. 8 kr. C.M.

Abbildungen sind, wie nicht erst bewiesen zu werden braucht, nicht allein für die Wissenschaft, sondern auch für den Unterricht von höchster Wichtigkeit. Was jedoch die für letzteren Zweck bestimmten betrifft, so sieht es im allgemeinen damit trübselig aus, und daran sind zwei oft zusammentreffende Ursachen schuld: die beabsichtigte übergrosse Billigkeit in Erzeugung und Verkauf, und die ungenügenden Kenntnisse und Bequemlichkeit der Herausgeber. Gewöhnlich gibt der Speculationsgeist eines Verlegers oder eines literarischen Industriellen einem derartigen Werke sein Entstehen. Recht wohlfeil soll es sein, das ist der erste und oft einzige Wunsch vieler Käufer, recht grossen Gewinn soll es trotzdem noch bringen, das ist meist das einzige Begehr des Verlegers. Die colorirte Foliotafel soll nur einige Kreuzer kosten und von diesen die Hälfte oder zwei

Drittel als Gewinn abwerfen. Der billigste Lithograph und Colorist bekommen die Ausführung in ihre ungeschickten Hände, die wissenschaftliche Leitung wird dem ersten besten literarischen Fabriksarbeiter anvertraut, der sie für ein paar Thaler übernimmt. Im letzten Falle werden alte, unbrauchbare, aber verbreitete und allbekannte Originale, gemeiniglich aber nur Copieen nach diesen aus anderen populären Werken hergenommen und planlos und unbeholfen copirt, grobe bunte Farben darüber geschmiert, ein kläglicher Text zusammengestoppelt, auf den Titel gedruckt «höchst getreue, sorgfältigst colorirte Abbildungen nach der Natur und den besten und neuesten Werken,» in der Annonce die «beispiellose Billigkeit» hervorgehoben und das Opus ist fertig, und wandert in die Welt hinaus, allenfalls gut genug, um kleinen Kindern einen müssigen Zeitvertreib durch das Angaffen der bunten Kleckse und abenteuerlichen Gestalten zu gewähren. Der Lehrer aber am Gymnasium wie an der Universität sieht sich ziemlich vergeblich nach einem Bilderwerk um, das mit Treue, guter kritischer Auswahl und passendem Umfange eine genügende technische Ausführung und einen mäfsigen Preis verbindet; überall begegnet ihm derartige Fabriksarbeit, die oft trotz der «beispiellosen Billigkeit» noch recht theuer ist. Da gewährt es denn eine wahre Freude, einmal ein Werk anzeigen zu können, bei dem alle diese Uebelstände vermieden sind und bei dem Herausgeber und Verleger mit einander gewetteifert haben, allen irgend vernünftiger Weise zu stellenden Anforderungen zu entsprechen, ja sie noch zu übertreffen. Hr. Prof. Krauss, der als gediegener Zoologe durch mehrere tüchtige, streng wissenschaftliche Arbeiten in verschiedenen Gebieten der Zoologie (ich nenne nur seine Crustaceen und Mollusken von Südafrika) bekannt ist, hat alles wirklich und aufs beste gethan, was andere versprechen und nicht thun. Auf 43 colorirten Tafeln hat er mit wohlbedachter Auswahl 240 Abbildungen von Säugethieren gegeben, durch welche alle wirklich begründeten standhaften Gattungen dargestellt sind. Hiervon sind 102 Figuren nach der Natur gezeichnet und die übrigen mit der Kritik eines bewanderten Fachmannes aus den besten, neuesten und theuersten Werken entlehnt. Die mit der Nadel von Roth sehr sauber auf Stein gravirten Zeichnungen sind eben so gefällig und weich, als treu und scharf bestimmt, das Colorit ist rein, wahr, leicht und durchsichtig (in der Manier der besten englischen Werke), und weder von jener grellen Buntheit, noch von dem trüben Schmutztone, die man selbst in manchem theueren wissenschaftlichen Werke findet. Die sieben schwarzen Tafeln enthalten in Darstellungen ganzer Skelette, Schädel, Füsse etc., die ebenfalls nach der Natur, so wie nach den ausgezeichnetsten Werken äusserst nett gezeichnet und gestochen sind, einen weitaus genügenden Abriss der Osteologie. In dem 100 Seiten starken vortrefflichen Text sind die ausführlichen Charaktere aller abgebildeten Familien, Gattungen und Arten (hier und da noch die einiger verwandten) und das wichtigere über Lebensart, Nutzen, Schaden etc. gegeben. Zu alledem ist das Werk, anbetrachts seines inneren Gehaltes und seiner äusseren Ausstattung, wirklich sehr billig, wie die Verglei-

chung mit ein paar anderen verbreiteten Bilderwerken darthut. Okens Atlas in kl. Fol. enthält 164 Tafeln (wovon 136 zoologische) und kostet $21\frac{1}{3}$ Rthlr., also die Tafel etwa $3\frac{3}{4}$ Ngr. (1 Ngr. fast genau = 3 kr. C.M.). Burmeister's zoolog. Handatlas von 40 Tafeln in kl. Fol., $12\frac{1}{3}$ Rthlr., die Tafel also $9\frac{1}{4}$ Ngr.! Hofr. L. Reichenbach's in Dresden (wohl zu unterscheiden vom Lehrer R. in Leipzig) vollständigste N. G. liefert die Tafel zu 4 Ngr., aber nur in 8vo; der vorliegende Atlas die Tafel in kl. Fol. zu demselben Preise. — Aber der erste ist grösstentheils (mit theilweiser Ausnahme der 40 Supplementtafeln) von der Beschaffenheit, wie sie im Eingange dieser Zeilen geschildert ist *), und demnach mit unserem Atlas gar nicht in Vergleich zu bringen; der zweite steht, trotz des mehr als doppelten Preises in der vorliegenden Section der Säugethiere mit seinen auf mehreren Tafeln unrichtigen und sehr steifen Figuren und seinem auf ungeleimtem Papiere fleckig und ungleich gewordenen, schmierigen Colorit (man sehe Taf. 4, 6, 8, 9) weit hinter unserem zurück, und der dritte kommt, obwohl er sonst lobenswerth ist, aber den Krauss'schen auch noch nicht erreicht, wegen des allzugrossen Umfanges und Preises, auf den er jetzt schon sich beläuft, hier gar nicht in Betracht. Somit kann man mit vollem Rechte behaupten, dass der Krauss'sche Atlas gegenwärtig in Deutschland keinen Concurrenten hat, der mit ihm in irgend einer Eigenschaft in die Schranken treten könnte. Er liefert den erfreulichen Beweis, dass auch bei uns mehr und mehr die Erweiterer der Wissenschaft es sich angelegen sein lassen, auch ihre Verbreiter zu werden, und sich nicht mehr mit ihrem Wissen vornehm von dem Publicum abschliessen, sondern dem lobenswerthen Beispiel unserer westlichen Nachbarn nachfolgen, bei denen schon lange die Koryphäen der Wissenschaft ihre Kenntnisse und Ideen zu popularisiren und als mächtiges Bildungsmittel zu verbreiten gesucht haben. Nicht allein für den Unterricht — am Obergymnasium, wie an der Universität — wird der Atlas allen Zwecken genügen, sondern er wird auch dem Naturhistoriker von Beruf in jedem Gebiete, das er sich nicht gerade zum besonderen Studium erwählt hat, vermöge seiner kritischen und zweckmäfsigen Auswahl als genügende Uebersicht sehr willkommen sein, da er ihm eine ganze kleine (theuere) Bibliothek erspart. Insbesondere wird dieser Atlas sich als ein ganz unentbehrliches, bisher unübertroffenes und ganz ausreichendes Hilfsmittel zur eigenen Belehrung des Gymnasiallehrers erweisen. Möchten nur Autor und Verleger das Werk, so viel als Inhalt und Ausstattung es gestatten, schnell fördern, damit es sich bald vollendet in den Händen seiner befriedigten Abnehmer befinde.

---

*) Dieser Vorwurf trifft nicht den Hrn. Verfasser. Dieser hat allerdings das seinige gethan, grossentheils gute Originale zum Copiren auszuwählen, die Verlagshandlung hat hingegen gar nichts gethan, als getrachtet, die Erzeugungskosten möglichst niedrig zu stellen, so dass das Werk, zu dessen Ankauf der Name, den es auf dem Titel trägt, mit Recht anlockt, doch nicht anders als unbrauchbar genannt werden kann.

— Der Prospect (der bisher eingehalten wurde) berechnet das Werk auf 200 Tafeln, 50 auf die (erschienenen) Säugethiere, 60 auf die Vögel, 30 auf die Amphibien und Fische, 30 auf die Gliederthiere, Crustaceen, Insecten, Spinnen; 30 auf die Würmer, Weichthiere u. s. w., die in Lieferungen von 12 — 18 Blättern erscheinen sollen, je 6 Blatt zu 1 fl. 15 kr. C. M. Nach meiner Ansicht könnten den Vögeln noch immerhin etwa 10 Tafeln entzogen und den Gliederthieren, namentlich zu Gunsten der Insecten, beigefügt werden, die an mannigfachen Formen so unendlich reich sind und dem lehrenden wie dem lernenden überall am häufigsten entgegentreten. Auf 60 Tafeln dürfte ziemlich die Hälfte und darunter viele schwer haltbare *Genera* der Vögel, auf 30 Tafeln kaum alle Familien der Gliederthiere (mit den unentbehrlichen Analysen) dargestellt sein. Bei den Wirbelthieren wären hier und da wichtige Einzeltheile, die bisher vermisst werden, wie Füsse, Hörner, Drüsenbeutel, Schnäbel, Schwingen u. dergl. wünschenswerth. Bei einigen Figuren waltet ein etwas rother Ton vor, wie z. B. beim Kameel, Elephanten. Ich sah wenigstens unter Hunderten von Kameelen, die ich auf meinen Reisen zu Gesichte bekam, keines dieser Färbung, und fand einige ausgestopfte und einen kürzlich gesehenen lebendigen afrikanischen Elephanten schwarzbraun, ja fast schwarz. Möglich, dass die Copie ganz getreu und Harris' Originalzeichnung, die ich nicht kenne, nach einem Exemplar ist, das durch Wälzen in rothem Schlamme diese Farbe erhalten hat. Bei einigen wenigen Figuren scheint mir die Physiognomie nicht ganz getroffen, wie beim Eisbären und Wickelbären, so wie ich auch bei dem nach Harris copirten Flusspferde Beine und Stellung für etwas zu zierlich halte. Doch diess sind nur unwesentlich Einzelheiten, die der Vortrefflichkeit des Ganzen nicht den geringsten Eintrag thun, und die ich nur anführe, um in meinem aufrichtigen Lobe nicht übertrieben zu scheinen und nicht in den Verdacht der Parteilichkeit zu verfallen. Dass diese hier nicht im Spiele ist, beweisen die ebenfalls sehr günstigen Urtheile von Männern wie A. Wagner in München, Rapp in Tübingen und Bronn in Heidelberg (s. Heidelberg. Jahrb. 1851. Nr. 18, S. 287). Ich kann nicht schliessen, ohne den Atlas nochmals aus voller Ueberzeugung in den weitesten Kreisen auf's dringendste zu empfehlen und hoffe mir damit den Dank derjenigen zu verdienen, die, durch diese Anzeige aufmerksam gemacht, sich seiner bedienen. — Druck, Papier und Einband sind vorzüglich.

Olmütz, im August 1851.

Med. Dr. H. M. Schmidt.

Dritte Abtheilung.

Verordnungen für die österreichischen Gymnasien; Statistik.

a. Erlässe.

Erlass des Ministers des Cultus und Unterrichtes, bezüglich der zu beobachtenden Grundsätze bei Verhandlungen in Absicht auf die Ausschliessung eines Schülers von sämmtlichen Lehranstalten *).

29. August 1851.

Von Lehrkörpern werden häufig Anträge auf Ausschliessung eines Schülers von sämmtlichen Lehranstalten der Monarchie gestellt, ohne dass hierbei eine solche Begründung ausdrücklich nachgewiesen wäre, durch welche das Ministerium in die Lage versetzt würde, jene Mafsregel als gerechtfertiget zu erkennen.

So sehr auch das pflichtgemäfse Streben der Lehrkörper Anerkennung verdient, durch welches sie die sittlichen Grundlagen der Jugend vor nachtheiligen Einflüssen zu bewahren bemüht sind, und wofür die gedachten Anträge Zeugniss ablegen, so müssen solche Anträge, durch deren Vollziehung in der Regel jede Studienlaufbahn einem Schüler abgesperrt wird, aus der entschiedenen Ueberzeugung hervorgehen, dass der Schüler eine habituel unmoralische, voraussichtlich überall gefährliche Gesinnung beurkundet hat, und seine Besserungsfähigkeit sehr zweifelhaft ist. Die Gewissheit darüber lässt sich nur dann gewinnen, wenn der Lehrkörper, welcher über einen im höheren Grade strafbaren Schüler abzuurtheilen veranlasst ist, nicht bloss das einzelne Vergehen, sondern auch das Alter, die wissenschaftlichen Leistungen und das sittliche Verhalten des Schülers in den früheren Jahren, die in ihm herrschenden Neigungen, so wie die Einflüsse seiner Umgebung einer sorgfältigen Prüfung unterzieht und darnach sich über die Frage einigt, ob und wie ein solcher Schüler noch für eine sittliche Richtung gewonnen und in derselben erhalten werden könnte.

---

*) Vergl. Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 1851. Hft. I, S. 73. Nr. XXXIV.

Diese Grundsätze sind bei den bezüglichen Verhandlungen zu beachten, und es ist das Resultat einer solchen Untersuchung sammt der Motivirung in das Conferenzprotocoll jedesmal aufzunehmen.

Erlass des Ministers des Cultus und Unterrichtes, in Betreff der Ausstellung vorläufiger Semestralzeugnisse an absolvirte Gymnasialschüler zum Behufe der Aufnahme in die theolog. Studien und Alumnate.

30. August 1851.

Nachdem die Aufnahme in die theologischen Studien und Alumnate in der Regel schon in dem ersten Monate der Ferien und vor dem Abschlusse der Maturitätsprüfungen stattfindet, und solche absolvirte Gymnasialschüler, welche sich der Maturitätsprüfung unterziehen wollen, ein Hinderniss jener Aufnahme darin finden, dass sie ihre Verwendung in dem letzten Semester mit einem legalen Zeugnisse nicht nachweisen können, so finde ich zu bestimmen, dass Examinanden der Maturitätsprüfung, welche, noch vor Abhaltung einer solchen, ihre bezüglichen instruirten Gesuche an die Ordinariate einzureichen veranlasst sind, das entsprechende Semestralzeugniss ausgestellt werde. Es hat jedoch in diesem Zeugnisse die allgemeine Fortgangsclasse wegzubleiben, und ist die Bemerkung hinzuzufügen: «erhält ein Zeugniss einstweilen bis zur Ablegung der Maturitätsprüfung, angeblich zum Behufe der Aufnahme in die theologischen Studien.»

Hiervon sind zugleich die betreffenden Ordinariate zu verständigen.

Personal- und Schulnotizen.

(Ernennungen.) Der hochw. Hr. Dr. Anton Gruscha, Cooperator in der Leopoldstadt, ist zum Religionslehrer am Gymnasium der k. k. theresianischen Akademie ernannt worden.

Die beiden Supplenten am k. k. Gymnasium zu Marburg, der hochw. Hr. Dr. Dominik Busswald, Admonter Stiftspriester, und Hr. Jos. Streinz, sind zu wirklichen Gymnasiallehrern daselbst ernannt wonden.

Am k. k. Gymnasium zu Cilli sind die Herren: Pater Erenbert Fettinger und der Lehramtscandidat Dr. Wenzel Müller zu wirklichen Lehrern ernannt worden.

Der Weltpriester und Supplent am k. k. Gymnasium zu Feldkirch (Vorarlberg), Hr. Otto Vorhauser, ist zum wirklichen Gymnasiallehrer daselbst ernannt worden.

Die supplirenden Lehrer am k. k. Gymnasium zu Neuhaus (Böhmen), Hr. Joseph Balda und Hr. Vincenz Neumann, sind zu wirklichen Gymnasiallehrern daselbst ernannt worden.

Der supplirende Lehrer am k. k Gymnasium zu Iglau, Hr. Stephan Wolf, ist zum wirklichen Gymnasiallehrer daselbst ernannt worden.

Der Katechet am k. k. Gymnasium zu Bržezan (Galizien), Hr. Dr. Ludwig Jurkowski, ist als wirklicher Religionslehrer für die oberen Classen an das k. k. Gymnasium bei den Dominicanern zu Lemberg versetzt worden.

(Auszeichnung.) Dem emeritirten Director des Gymnasiums zu Teschen, Hrn. P. Joseph Krauss, ist von Sr. k. k. Majestät, in Anerkennung seiner vieljährigen Verdienste in der Seelsorge und im Lehrfache, das goldene Verdienstkreuz mit der Krone allergnädigst verliehen worden.

(Todesfälle.) Am 28. August l. J. starb zu Tonimir Hr. Anton Kukuljević Sakcinski, k. k. Rath, der hohen Banaltafel Beisitzer, jubilirter Schuldirector für Croatien und Slavonien u. s. w. an einer langwierigen Wassersucht im 76. Jahre seines Lebens. Der verblichene hatte dem Monarchen und seinem Lande durch volle 57 Jahre treu und redlich gedient.

— In der Nacht vom 17. auf den 18. Januar l. J. starb zu Gotha der Hofrath und Oberbibliothekar Friedrich August Ukert (geb. zu Eutin, am 28. Oct. 1780), berühmt durch eine grosse Reihe gründlicher Schriften, besonders im Fache der Geographie, unter denen hauptsächlich seine „Geographie der Griechen und Römer. Weimar, 1816—1846. 3 Bde." eine Quelle für Lehrer und Schüler an Gymnasien geworden ist. Grosses Verdienst hat sich Ukert auch durch die, anfänglich (1828) mit Heeren, dann nach dessen Tode (1842) allein geführte, Redaction des Werkes „Geschichte der europäischen Staaten. Gotha, Fr. Perthes" erworben.

— In der Nacht vom 7. auf den 8. September l. J. starb zu Freiburg i. B. der als Archäolog und Aesthetiker in der Schul- und Gelehrtenwelt bekannte Professor der Philologie an der dortigen Universität, Hr. Anselm Feuerbach (geb. zu Jena am 9. Sept. 1798). Seine Abhandlung „Der Vaticanische Apollo" (Nürnberg, 1833) hat er als Gymnasialprofessor zu Speier geschrieben.

— Am 17. September l. J. starb zu Jena der o. ö. Honorarprofessor der neueren Literatur an der Hochschule alldort, Hr. Dr. Oskar Ludwig Bernhard Wolff (geb. zu Altona 1799), der erste deutsche Improvisator, als Herausgeber der Sammelwerke: „Poetischer Hausschatz des deutschen Volkes. Leipzig, O. Wigand. 10. Aufl. 1847." mit Supplementband: „Die deutschen Dichter der Gegenwart" und „Hausschatz deutscher Prosa. 3. Aufl. Ebend. 1847.", so wie zahlreicher anderer Anthologieen bekannt, die in den Mittelschulen mehrfach in Gebrauch gekommen sind.

(Die Conferenzen der Gymnasiallehrer des Kronlandes Böhmen) wurden, laut Nachrichten aus Prag in Nr. 218 der Wr.-Ztg., am 9. September l. J. vormittags im k. k. Statthaltereigebäude alldort eröffnet und an den darauffolgenden Tagen fortgesetzt.

(Knabenseminar zu Politz in Böhmen.) Am 4. Sept. l. J., als am Feste der heil. Rosalia, fand, — wie die Prager Ztg. berichtet, — zu Politz die feierliche Uebergabe des dortigen kaiserlichen Schlosses an die Väter der Gesellschaft Jesu zum Behufe eines Knabenseminares statt. Im Namen Sr. Majestät des Kaisers Ferdinand, als Besitzers, intervenirte dabei der Hr. Graf Brandis, im Namen des Bischofs von Leitmeritz der hochw. Hr. Canonicus Lauermann.

(Kathol., evang. und ref. Mittelschulen des Pressburger Regierungsdistrictes.) Die Wiener Zeitung enthält in den Nrn. 218 u. 219 d. l. J., vom 12. und vom 13. September, in ihrem nichtamtlichen Theile, nachstehende Mittheilungen: „Pressburg, 11. September. Die ‚Pressb. Ztg.' veröffentlicht heute folgende Kundmachung: Das prov. Gesetz über den Privatunterricht vom 25. Juni 1850 bestimmt, dass

keine Lehranstalt den Namen eines Gymnasiums führen darf, wenn ihre Einrichtung nicht der Einrichtung der Staatsgymnasien in allen wesentlichen Puncten entspricht. Da es aber nicht möglich war, schon in dem abgelaufenen Schuljahre eine solche Anzahl von Mittelschulen in allen Gegenden von Ungarn zu reorganisiren, dass dadurch dem Bedürfnisse der studirenden Jugend genüge geleistet würde, so hat das hohe Ministerium des Cultus und des Unterrichtes mittels Erlasses vom 7. September 1850 verordnet, dass jene Gymnasien Ungarns, welchen nach den bisher geltenden Gesetzen der Charakter der Oeffentlichkeit in der Art zukam, dass sie das Recht hatten, staatsgiltige Zeugnisse auszustellen, dieses Recht auch noch während des Schuljahres $18^{50}/_{51}$ behalten sollen, selbst in dem Falle, als die Einrichtung dieser Anstalten den Einrichtungen der Staatsgymnasien nicht entspricht; — zugleich aber wurde verordnet, dass alle Gymnasien, welche das Recht, staatsgiltige Zeugnisse auszustellen, sich bewahren wollen, im Laufe des Schuljahres $18^{50}/_{51}$ ihre Einrichtung im Sinne des Organisationsentwurfes umzugestalten haben. Nachdem nun folgende Mittelschulen des Pressburger Regierungsdistrictes diese hohen Orts ertheilte Frist vorübergehen liessen, ohne den oberwähnten Anforderungen nachzukommen, so wird hiermit zur allgemeinen Kenntniss gebracht, dass das katholische Gymnasium zu Neuhäusel, die evangelischen Gymnasien zu Pressburg, Schemnitz, Modern, Neusohl, das reformirte Gymnasium zu Komorn, ferner die evangel. Untergymnasien oder die Grammaticalschulen zu Scalitz, Szenitz, Trentschin, St. Márton, Altsohl, Balassa-Gyarmath, Losoncz, Kremnitz und Wrbic, St. Mikulás in Folge des vorerwähnten hohen Ministerialerlasses, vom kommenden Schuljahre $18^{51}/_{52}$ angefangen, die Rechte öffentlicher Gymnasien und Lehranstalten nicht mehr besitzen, und demnach auch keine von den Staatsbehörden anzuerkennenden Zeugnisse ausstellen können; daher diejenigen Schüler, welche staatsgiltige Zeugnisse erlangen wollen, sich der Prüfung an einer anderen als öffentlich anerkannten Lehranstalt zu unterziehen haben. Alles oben gesagte bezieht sich auch auf die evangelischen Lyceen in Pressburg und Schemnitz und das reformirte Collegium zu Losoncz, welche drei höhere Lehranstalten, da sie den zu folge hohen Statthalterei-Erlasses vom 7. März 1851 erhaltenen diessämtlichen Weisungen vom 15. März 1851 nicht nachgekommen sind, hiermit ebenfalls zu Privatanstalten erklärt werden, und daher denselben auch nicht das Recht zusteht, vom künftigen Schuljahre $18^{51}/_{52}$ angefangen staatsgiltige Zeugnisse ausstellen zu dürfen.

Pressburg, den 10. September 1851.

Der k. k. Obergespan des Pressburger Districtes
Heinrich Graf Attems.

Pressburg, 12. Septemder. Eine neue Kundmachung des k. k. Obergespans des Pressburger Districtes, Herrn Heinrich Graf Attems, lautet: «Ueber ein vom Vorstande des hiesigen evangelischen Schulsenates unterm 13. August l. J. eingebrachtes und dem hohen Ministerium für Cultus und Unterricht vorgelegtes Gesuch um Bewilligung, an dem hiesigen evangelischen Lyceum giltige Maturitätsprüfungen abhalten zu dürfen, hat Se. Excellenz der Herr Unterrichtsminister mit hohem Erlasse vom 5. September zu bestimmen befunden, dass von der Abhaltung giltiger Maturitätsprüfungen an einer Anstalt, welche die von öffentlichen Gymnasien geforderten Bürgschaften der Regierung noch in keiner Weise geleistet hat, keine Rede sein könne, und dass den confessionellen Verhältnissen durch die §§. 10 der Verordnung und 3 der Instruction vom 3. Juni 1851, wie auch bei Auswahl der Glieder der Prüfungscommission, die vollste Beachtung zu Theile geworden sei.»

Vierte Abtheilung.

Miscellen.

Schulprogramme österreichischer Gymnasien am Schlusse des Schuljahres $18^{50}/_{51}$.

(Fortsetzung.)

Niederösterreich.

2. ***Wien.*** *Schotten-Gymnasium. Programm des vereinigten k. k. Gymnasiums zu den Schotten in Wien am Schlusse des Schuljahres 1851. Wien, Gerold.* 20 S. 4. — In der vorausgeschickten Abhandlung S. 3—14 gibt Hr. Othmar Helferstorfer (Professor der deutschen und lateinischen Sprache am Obergymnasium und k. k. Hofprediger) eine „Zusammenstellung der beiden Erzählungen von dem Tode des Polyxena aus Euripides und Seneca.“ Aesthetische Abhandlungen sind sehr leicht der Gefahr ausgesetzt, sich in unbestimmte Allgemeinheiten zu verlieren; der vorliegende, in edler Einfachheit und Klarheit geschriebene Aufsatz ist von solchem Vorwurfe vollkommen frei. Der Hr. Verf. geht Schritt für Schritt die Hauptmomente wie die Nebenzüge der beiden Erzählungen durch und bewährt überall ein sicheres, wohlbegründetes und durchgebildetes Urtheil. Der Hr. Verf. hat in diesem wohlgelungenen Beispiele gezeigt, in welcher Weise ästhetische Gesichtspuncte in die Erklärung der Lectüre der oberen Classen aufzunehmen sind, um die Schüler nicht bloss zum grammatischen Verständnisse, sondern zur Einsicht in die künstlerische Composition zu führen, ein Beispiel, das für die Lectüre aus der Muttersprache eben so gut Anwendung erleidet, wie es hier an einem Abschnitte der altclassischen Literatur durchgeführt ist; man kann es nur billigen, dass der Hr. Verf. dazu gerade eine Stelle Seneca's wählte, die nach der früheren Studieneinrichtung als Muster antiker Tragödie exponirt zu werden pflegte, wobei freilich der vormalige Standpunct der griechischen Studien es nur selten erlauben mochte, durch Vergleichung der Euripideischen Darstellung die Schwächen des römischen Dichters in helleres Licht zu setzen. Ohne mit Gelehrsamkeit zu prunken, beweist der Hr. Verf. umfassende Belesenheit; weder die älteren Philologen, noch die neueren

Kunstrichter sind ausser Acht gelassen, sondern ihre Andeutungen angemessen benutzt. — Nur gegen zwei Stellen der Abhandlung würde Ref. ein Bedenken erheben. Einmal glaubt der Hr. Verf. eine unterscheidende Charakteristik des griechischen und römischen Tragikers an diese Zusammenstellung nicht knüpfen zu dürfen, weil die Ansichten über den Verfasser der unter Senecas Namen erhaltene Tragödie sich noch nicht geeinigt hätten, und weil nicht sicher sei, ob dieser Verfasser mit seinen Dichtungen als Tragiker bei seinem Volke habe auftreten wollen. Indessen diese beiden Momente, so wichtig sie in literar-historischer Beziehung sind, können doch auf die ästhetische Beurtheilung des Kunstwerthes der beiderseitigen Werke keinen wesentlichen Einfluss haben, und nur von dieser würde doch die unterscheidende Charakterisirung abhangen. Ferner führt der Hr. Verf. das Urtheil des Quintilian (X, 1. 125 ff.) über Seneca den Philosophen so an, als gälte es zugleich dem Verfasser der Tragödien, obgleich er früher die Frage über die Person des Tragödiendichters unentschieden gelassen hatte; schon der Gebrauch des Wortes *poemata* an jener Stelle des Quintilian hätte vor dieser Beziehung warnen können. — In den Schulnachrichten finden sich als Lehrer der obligaten Gegenstände dieselben Männer genannt, die bei dem Berichte über das vorjährige Programm erwähnt worden sind (in dieser Zeitschr. 1850. VII, S. 562), und dazu noch der Supplent Gotthard Springer, und die Assistenten Norbert Dechant, Columban Welleba, Hermann Schubert. Als freie Gegenstände wurden an diesem Gymnasium gelehrt: böhmische Sprache (Alois Rakušan), italienische (P. A. v. Filippi), ungarische (Constant. Markovics), französische Sprache (Jos. Gischig), Zeichnen (Jos. Hieser), Kalligraphie (Laur. Rasner), Stenographie (Gust Stockher), Gesang (Joh. B. Ziegler), Gymnastik (R. Stephany). In dem Lectionsplane ist es dem Ref. aufgefallen, Angaben folgender Art zu finden, dass z. B. in der 5. Classe Livius B. 22 gelesen sei «nach Fabri,» oder in der 6. Cicero's erste catilinarische Rede «nach Möbius und Crusius,» oder in der 7. zwei Bücher von Virgils Aeneide «nach Forbiger.» Für die Schüler können die in diesen Worten bezeichneten Ausgaben gewiss nicht eingeführt sein, und nur solche Schriften erwartet man im Lectionsplane genannt zu finden; welche Bücher etwa der Lehrer vorzugsweise benutzt, das gehört nicht in den Lectionsplan und würde ja sicherlich, um vollständig zu sein, die Angabe einer viel reicheren Literatur erfordern. Für deutsche Literatur- und Sprachkenntniss im Obergymnasium findet sich noch die Schrift von Beilhack benutzt (vergl. in dieser Zeitschr. 1850. V, S. 373); nach den vorigen Beispielen ist es zweifelhaft, ob man diese Schrift als eine für die Schüler eingeführte zu betrachten habe. — Die Lehrmittel des Gymnasiums, namentlich das physikalische Cabinet, haben durch die Munificenz des hochwürdigen Hrn. Stiftsvorstehers einen bedeutenden Zuwachs erhalten (vergl. diese Zeitschr. VI, S. 503), und durch Auswahl einer Anzahl für die Jugend geeigneter Schriften aus der Stiftsbibliothek ist der Grund zu einer Bibliothek für die Schüler gelegt.

Böhmen.

1. Jičin. Programm c. k. Gymnasium v Jičíně roku 1851. *Programm des k. k. Gymnasiums zu Jičin im Jahre 1851.* 44 S. 8., nebst 4 lithogr. Tafeln. — Den Schulnachrichten sind drei Abhandlungen verschiedenartigen Inhalts vorausgeschickt, zwei in deutscher, eine in čechischer Sprache geschrieben. Zuerst ein kurzer pädagogischer Aufsatz „über Diätetik auf Gymnasien, von Dr. Ant. Fähnrich," S. 3 – 10. Von dem Gedanken ausgehend, dass allgemeine menschliche Bildung, welche das Gymnasium seinen Schülern zu geben beabsichtigt, nicht in gesunder geistiger Entwickelung allein bestehe, sondern dazu, um ihr den vollen Werth und dauernden Erfolg zu sichern, Gesundheit und Kräftigkeit des Körpers erfordert werde, sucht der Hr. Verf. nachzuweisen, wie das Gymnasium für diese zweite Seite allgemein menschlicher Entwickelung bei seinen Schülern sorgen solle. Den Eltern könne diese Sorge nicht überlassen werden, da sie meistentheils entfernt, ihre Söhne nur wenige Wochen im Jahre sähen; den Kostgebern nicht, da ihre Warnungen keine Autorität hätten; die Gymnastik, welche gewiss für schwächliche Constitutionen sehr wichtig wäre, um jenes Zweckes willen zu einem obligaten Lehrgegenstande zu machen, gienge nicht wohl an, weil daraus die Forderung einer grossen Ueberwachung und schwere Verantwortlichkeit erwüchse. Indem nun der Hr. Verf. ausser den bekannten Charakterzügen des jugendlichen Alters, z. B. Unbesonnenheit, übertriebenem Vertrauen auf die Stärke eigener Gesundheit u. dergl., besonders die Unkenntniss der Folgen als einen Hauptgrund derjenigen Handlungsweise betrachtet, welche früher oder später die Gesundheit untergraben, gibt er den Rath, Diätetik auf dem Gymnasium vorzutragen, und zwar durch eine Stunde wöchentlich in der 4. Classe in populärer Fassung, durch zwei Stunden wöchentlich in der 8. Classe wissenschaftlich.

„Die Physiologie würde die Functionen des organischen Lebens entwickeln, die Diätetik aber daraus die nöthigen Vorsichtsmafsregeln zur Erhaltung dieses dynamischen Gleichgewichtes, das wir das physische Wohlsein nennen, schlussgerecht abfolgern."

Die ernste, wahrhaft humane Absicht, in welcher der Hr. Verf. diesen Vorschlag allen Freunden der Jugend an's Herz legt, leuchtet aus dem ganzen Aufsatze hervor; Ref. kann sich aber deshalb von der Angemessenheit des Vorschlages nicht überzeugen. Es sei erlaubt, die Gründe nur anzudeuten. Die gesunde körperliche Entwickelung der Schüler hängt vor allem von ihrem Leben ausserhalb der Schule ab; dass aber dessen Beaufsichtigung zunächst Sache der Eltern und ihrer Stellvertreter, und nur in zweiter Reihe der Schule ist, diesen Grundsatz muss das Gymnasium aufrecht erhalten, wenn es nicht eine ganz grenzenlose, in vielen Fällen unerfüllbare Verpflichtung auf sich nehmen will. Ferner die Schüler bringen, wenn sie das Gymnasium betreten, schon eine gewisse Gewöhnung des Lebens vom elterlichen Hause mit; dass diese eine der Gesundheit förderliche, weder ängstliche, noch verwegene sei, ist Sache der Eltern.

Eben so ist es der Eltern Sache, für ihre vom Hause entfernten Söhne die Aufsicht jemanden anzuvertrauen, der eben durch ihr Vertrauen Autorität über die Schüler in dieser Hinsicht hat. Dass dieser Verpflichtung von Seiten der Eltern oder der Aufseher oder Kostgeber gar oft nicht genügt wird, ist leider wahr, und der Lehrer erwirbt sich ein Verdienst, indem er auch dem körperlichen Wohlergehen seiner Schüler Aufmerksamkeit widmet; die Möglichkeit dazu wird immer durch die localen Verhältnisse des Gymnasiums bedingt sein, so dass sich kaum eine allgemeine Regel dafür aufstellen lässt; jedenfalls aber wird er hauptsächlich nur durch Rath und Warnung, wo sich Anlass dazu darbietet, einwirken können; ein ausdrücklicher Vortrag der Diätetik erscheint mir als ein, zwar sehr wohl gemeintes, aber seinen Zweck verfehlendes Mittel. Ich bedaure für diesen Fall den Lehrer, der, er mag nach einem Compendium vortragen, welches immer es sei, nicht vermeiden kann, mit dem zufällig befragten Arzte tausendfältig in Conflicte zu kommen, und zwar bei Ansichten und Behauptungen, für deren Richtigkeit er nicht einstehen kann. Ich bedauere unter den Schülern des Untergymnasiums die aufmerksamen; wie viele Aufmerksamkeit sollen sie ihrem Körper widmen, wenn sie ungefähr 40 Stunden hindurch nichts als Regeln, Lehren, Warnungen diätetischer Art, durch Beispiele belegt, zu hören bekommen; muss es ihnen nicht ergehen, wie so häufig Studirenden der Medicin, die an sich selbst die Symptome aller möglichen Krankheiten zu bemerken glauben? Der Gegenstand, welcher dem Obergymnasium bestimmt ist, geht über die Grenzen dessen, was sich dort ausführen lässt, entschieden hinaus. — Dem Hrn. Verf. scheinen bei dem Niederschreiben dieses Aufsatzes zahlreiche Beispiele vorgeschwebt zu haben, wo Schüler schon auf dem Gymnasium den Grund zur Untergrabung ihrer Gesundheit legten; er weist dabei mit besonderem Nachdrucke auf einen Umstand hin, welcher die ernsteste Beachtung der Lehrer erfordert, und ihnen zur Pflicht macht verbreiteten Ansichten entgegenzuwirken. Mehr als anderwärts kommt es an unseren Gymnasien vor, dass Schüler, während sie sich durch die Benutzung des Gymnasialunterrichtes bilden sollen, durch Ertheilung von Unterricht ihren gesammten Unterhalt erwerben; dass in solchen Fällen entweder die Gesundheit, oder die Fortschritte in geistiger Entwickelung, ja in der Regel beides leiden muss, ist klar, und die Schule mag dann die wohlwollendsten Veranstaltungen treffen, sie mag auch eine vollkommen richtige Diätetik vortragen, gegen dieses Uebel kann sie nicht helfen. Vielmehr muss sie versuchen, diess Uebel selbst von der Schule abzuwehren. Es scheint noch in gar manchen Kreisen der bürgerlichen Gesellschaft die Ueberzeugung vorhanden zu sein, dass es in der Schulzeit, eben so gut wie in einer anderen Lehrzeit, dem Lehrlinge möglich sei, seinen Unterhalt selbst zu erwerben. Nur aus dieser mehr oder weniger bewussten Ueberzeugung ist erklärlich, dass manche Eltern ihre Söhne das Gymnasium betreten lassen, ohne ihnen auch nur einen Beitrag für ihre Erhaltung geben zu können. Die Schule hat solcher Handlungsweise gerade im Interesse der Jugend mit allen Mitteln

entgegenzutreten; denn hierdurch wird eine Menge von Schülern heraufgezogen, welche es unter dem schweren Drucke der Sorgen im besten Falle zur Mittelmäfsigkeit des äusserlichen Anlernens, nicht zu einer frischen Bildung des Geistes und Charakters bringen, und welche erst dann bemerken, dass sie einen unrechten Weg eingeschlagen haben, wenn es viel zu spät ist umzukehren. Nur entschiedenes Talent vermag in solcher Lage geistige und körperliche Gesundheit zu bewahren; diess wird das Gymnasium nimmer von sich weisen; es wird im Gegentheile zur Unterstützung desselben die Mittel um so leichter und vollständiger besitzen, je weniger es seine Wohlthaten vergeudet.

Die zweite Abhandlung S. 11 — 21 ist in čechischer Sprache abgefasst: «O přednostech a vadách české prosy za našich dnův. Od. prof. Jos. Uhlíře. — Es ist eine gute Eigenschaft eines Schulprogrammes, wenn der darin behandelte Gegenstand auch dem Schüler zugänglich, die Lectüre des Programmes ihm nützlich ist. Leider freilich wird allerorts viel zu wenig auf diesen Punct geachtet und in dem Streben recht wissenschaftlich gelehrte Dinge vorzubringen, wählt man häufig abstruse, dem Kreise der Gymnasialstudien fern liegende Materien zum Gegenstande der Abhandlung; so sind mir Programme über chinesische Sprache, Keilinschriften u. dergl. vorgekommen, überhaupt scheint die vergleichende Sprachwissenschaft mit besonderer Vorliebe bei der Abfassung der Programme bedacht zu werden. Es zeigt sich dann in der Regel, wie wenig gewachsen der Verfasser seiner Aufgabe ist, und so werden oft Producte ans Licht gestellt, die für den Gelehrten von Fach werthlos, für den Schüler aber ungeniessbar, ja nachtheilig sind. Sehr zu billigen ist also die Wahl solcher, den Gymnasialstudien entnommener Stoffe, wie sie z. B. im vorliegenden Programme, ferner in denen von Pisek, Pilsen u. s. w. behandelt sind.

Der Hr. Verf. findet den Stand der heutigen böhmischen Prosa erfreulich; intensiv durch Wortreichthum und durch zeitgemäfsen Stil, extensiv durch einen grösseren Kreis der in ihr bearbeiteten Stoffe unterscheide sie sich von der älteren Prosa zu ihrem Vortheile; der Neuzeit eigen sei der wissenschaftliche Stil, unter ihren Gebrechen wird der Germanismus vorerst aufgezählt; an den Anfangsworten von Komenský's «Labyrint světa» und Tyl's «poslední Čech» sucht der Hr. Verf. diess in der Weise anschaulich zu machen, dass er beiden deutsche Uebersetzung beifügt, welche sich dann freilich an Tyl's Text treu anschmiegt, während sie von Komenský's Worten sich stärker entfernen muss. Hierbei hätte der Hr. Verf., wie uns scheint, den Unterschied in der Zeit beider Schriftsteller nicht übersehen dürfen; dass die deutsche Interlinearversion so leicht und ungezwungen gleichen Schritt zu halten vermag mit den Worten des modernen böhmischen Schriftstellers, dürfte weniger ein Beweis für desselben deutsche Denk- und Schreibweise sein, als eben eine nothwendige Folge jener Modernität, die oben der Hr. Verf. als eine Zierde der neueren böhmischen Prosa hervorhebt. In Tyl's angeführten Worten finde ich keine Spur speciel deutschen Wesens; eine französische Uebersetzung z. B. würde

den Hrn. Verf. gewiss zu gleichem Ziele geführt haben. Bei Komenský kommt übrigens noch der Umstand hinzu, dass der Einfluss des Lateins auf seine Sprache unverkennbar ist; ausserdem sind beide Sprachproben ganz unähnlichen Inhalts — kurz uns dünkt das angeführte Beispiel nicht zweckgemäfs gewählt. Dagegen geben wir dem Hrn. Verf. darin vollkommen recht, dass üble Germanismen sich oft in böhmischen Schriften vorfinden; die von ihm empfohlene Kritik, besonders eine Aufzählung der häufigsten Germanismen wäre gewiss eine sehr wünschenswerthe Sache. Ausser der Kritik vermisst der Hr. Verf. noch ein Terminologikon und Synonymikon. Dass von Wortschmieden manche nichtsnutzige Waare geliefert worden sei, ist vollkommen begründet. Uebertriebener Purismus ist überhaupt lächerlich. Zu diesen vom Hrn. Verf. verabscheuten nestvůry gehört aber vor allem auch das von ihm selbst gebrauchte libomudrctvi, welches Wort nicht einmal podobu českeho slova hat, die er doch selbst verwerflichen Worten zuschreibt, sondern ein durch sclavische Uebertragung der Stücke des griechischen Wortes entstandenes Ungethüm ist. Hier hätte der Hr. Verf. sich vor dem Fremdworte nicht zu scheuen gebraucht, während er (auf ders. S. 16), ohne den Verdacht eines übermässigen Purismus auf sich zu laden, für Historie recht passend sich des böhmischen Wortes dějepis hätte bedienen können.

Prag. A. Schleicher.»

Zuletzt folgt von dem Verf. des pädagogischen Aufsatzes eine astronomische Abhandlung «die grosse Sonnenfinsterniss am 28. Juli 1851 für den Horizont von Jičín berechnet von Dr. A. Fähnrich,» zu welcher die vier Steindrucktafeln gehören

«Des Hrn. Verf.'s Vorausberechnung der Sonnenfinsterniss am 28. Juli d. J. für Jičín zeugt von Sachkenntniss und unverkennbarer Gewandtheit in den hierher gehörenden Betrachtungen. Die Resultate sind im allgemeinen richtig, nur wäre zu wünschen gewesen, dass er in den bildlichen Darstellungen einen anderen Gesichtspunct gewählt, oder wenigstens nicht durch das Einzeichnen der Mondesbahn in die einzelnen Tafeln einen Zusammenhang zwischen den eben dargestellten Momenten und dem weiteren Verlaufe der Erscheinung herzustellen gesucht hätte, der bei dieser Betrachtungsweise der Sache nicht besteht. Das für Prag mit 5^h 15^m 24^s wahre Zeit angegebene Ende der Finsterniss wurde daselbst um 5^h 21^m 16^s mittlere Zeit beobachtet; es wich demnach, da die Zeitgleichung 6^m 11^s betrug, des Hrn. Verf.'s Vorausbestimmung von der Wahrheit nur um 19^s ab; die beiläufige Angabe des Berliner Jahrbuches hätte 23^s Abweichung im entgegengesetzten Sinne ergeben. Hr. F. hat zu seiner Arbeit die Carlini'schen Sonnentafeln von 1810 benützt; die neue Ausgabe derselben in den *Effemeridi di Milano* für 1833 mit hauptsächlich nach Bessel vorgenommenen Verbesserungen hätte den Hrn. Verf. der Wahrheit näher geführt. Als historische Versehen sind dem Ref. aufgefallen: S. 22 Anm., Carlini war nicht, sondern ist noch Director der Sternwarte *Brera* in Mailand; Bessel starb nicht 1850, sondern 1846; S. 25 Z. 11 v. u. soll es 268° 30′ statt 168° 30′ heissen.

Wien. K. v. Littrow.»

In den čechisch geschriebenen Schulnachrichten, S. 30—44, welche nach einer kurzen Notiz über die Geschichte des Gymnasiums seit seiner Gründung 1624, dann die Namen der Schüler, den Lehrplan, den Stand und die Vermehrung der Lehrmittel angibt, zu welchen letzteren auch manche Privatbeiträge eingegangen sind, vermisst man ein übersichtliches Verzeichniss der Lehrer, deren Namen sich aus dem Lectionsplane nicht bestimmt genug ersehen lassen. Die Schüler haben bei weitem der Mehrzahl nach die čechische Sprache zur Muttersprache; als Unterrichtssprache ist in den unteren Classen überwiegend die čechische, in den oberen überwiegend die deutsche im Gebrauch.

2. **Pilsen.** *Jahresbericht des k. k. Gymnasiums zu Pilsen für das Schuljahr* $18^{50}/_{51}$. 32 S. 4. — Vorausgeschickt ist eine Abhandlung des suppl. Gymnasiallehrers Hugo Karlík „über die Dauer des böhmischen Verbums," S. 3—14.

„Der Hr. Verf. sucht den schwierigsten Punct der slavischen Grammatik zu veranschaulichen und geht hierbei von der Scheidung aller Verbalbegriffe in discrete (házim) und continuirliche (nesu) aus, d. h. solche, die sich in einzelne Momente (thue einen Wurf z. B.) zerlegen lassen und solche, bei denen diess nicht der Fall, bei welchen die Thätigkeit eine stätige ist. Die vorliegende Abhandlung zeigt, dass der Hr. Verf. über seinen Gegenstand reiflich gedacht hat, auch lässt es sich nicht in Abrede stellen, dass durch die Behandlungsart des Hrn. Verf.'s manches in ein klareres Licht gestellt wird als in den Grammatiken. Dass der Hr. Verf. im ersten Theile der Arbeit, wo freilich von der Zeit noch nicht geredet war, auch solche Zeitwörter, welche in der Präsensform Futurbedeutung haben, durch deutsche Präsentia übersetzt (S. 9 z. B. dopiši schreibe zu Ende, donesu trage bis an ein Ziel u. s. w.) ist besonders für den, der aus der Abhandlung etwas lernen will, störend. Der deutsche Stil des Hrn. Verf.'s lässt manchem gerechten Wunsche Raum, nicht nur im allgemeinen ist er nicht besonders fliessend, sondern auch einzelne Sprachwidrigkeiten finden sich; z. B. S. 4: der Charakter dieser Art Zeitwörter ist gekennzeichnet; S. 7: es geschieht oft, dass das Subject die Handlung fallen lasse — wozu der Conjunctiv? Ebend.: um die Methode der Behandlung wie möglich klar zu machen (soll wohl heissen: so viel als möglich); ebend.: es liegt an (statt: auf) der Hand; S. 8: die Handlung kann sich entweder wiederholend gedacht werden für: entweder sich u. s. w. Die Interpunction ist ziemlich verwahrlost, namentlich fehlt oft das Comma da, wo es hingehört, und steht dagegen an anderen Stellen mit Unrecht; S. 1: der Gebrauch dieses Redetheils ist anscheinend, so schwierig; ebend.: in der böhmischen (Sprache) dagegen, dringt sich uns dieser Punct auf u. s. w. Dagegen fehlt z. B. das Comma regelmäfsig da, wo der Hr. Verf. den lateinischen Benennungen die böhmischen beifügt (so z. B. *iterativa* opětovavá) u. s. w. Correctur und Orthographie sind ebenfalls nicht ganz sauber; durchgehends heisst es: dikret (d. i. doch di kret) für diskret; S. 5: biethet (ein gar zu ausgedehnter Gebrauch des an sich verwerflichen unorganischen *h*); S. 7: častotliva für častotlivá; durchgängig

schreibt der Hr. Verf. stettig für stätig (*ä* hat hier organische Länge, die Schreibung mit *tt* ist also grundfalsch); S. 8: so dass der Fluss aufhöret, mindestens ungewöhnlich; S. 9: ohne alle Anstand, Druckfehler für alle*n*; S 10: Augenblück (?); ebend.: pišu, dopišu, jedes zwei Mal; statt pišu, dopišu; wie konnte hier vier Mal ein so böser Fehler stehen bleiben!? S. 14: das sehen war nicht ein — erblicken, sondern ein — dauerndes sehen; wer einmal die Substantiva im Deutschen gross schreibt, musste auch hier grosse Anfangsbuchstaben schreiben. Zahlreiche andere Druckfehler übergehe ich, ich wollte nur so viel ausheben, um dem Hrn. Verf. seine Ungenauigkeit hinreichend nachweisen zu können. Vierzehn Seiten lassen sich wohl correcter drucken; in Werken aber, die für die lernende Jugend bestimmt sind, hat man sich Sorgfalt und Correctheit besonders streng zur Pflicht zu machen.

Prag. A. Schleicher.»

Aus den Schulnachrichten ersehen wir, dass im verflossenen Schuljahre in der 7. Classe der Ajax, in der 8. der Philoktet von Sophokles gelesen wurde. Man darf zwar voraussetzen, dass an einem Gymnasium, an dem während einer langen Reihe von Jahren Zauper gewirkt hat, dem griechischen Unterrichte so viel Nachdruck gegeben worden ist, als der frühere Schulplan irgend erlaubte, und so die Schüler desselben besser vorbereitet sein mögen, als an manchem anderen; im allgemeinen ist aber gewiss dringend zu rathen, dass nicht der ehrenwerthe Wunsch, sich dem Organisationsentwurfe möglichst zu nähern, dazu verführe, den Sophokles den Schülern zur Lectüre zu geben, ehe sie im Homer und in attischer Prosa gehörig einheimisch geworden sind. — Nach dem Lehrplane werden auch in diesem Programme die Themen derjenigen deutschen Aufsätze angegeben, welche von den Schülern des Obergymnasiums im abgelaufenen Schuljahre theils zu Hause, theils in der Schule bearbeitet worden sind; man vermisst auch hier (vergl. Hft. IX, S. 761) eine unterscheidende Beziehung der Aufgaben der einen und der anderen Kategorie. Dem Ref. kommen manche der Aufgaben zu allgemein gehalten vor, als dass eine gelungene Bearbeitung von den Schülern möchte zu erwarten sein. Am wenigsten kann er sich mit Themen folgender Art einverstanden erklären, wie sie sich hier innerhalb desselben Jahres in den drei obersten Classen gegeben finden: «Der fleissige Student, eine Charakterzeichnung. — Folgen des Unfleisses eines Studirenden. — Folgen des Fleisses eines Studirenden. — Warnung vor der Unmäfsigkeit. — Ein Gespräch zwischen zwei Mitschülern über den Fleiss. — Eine Rede an die Mitschüler, in der sie zu einem besonderen Fleisse ermahnt werden.» Dergleichen Aufgaben verführen die Schüler unvermeidlich zu einem moralisirenden Tone, der ihnen nicht natürlich und, was das verderblichste, der nicht wahr ist. Ref. verweist hierüber auf die beachtenswerthen Worte eines Schulmannes in dieser Zeitschr. 1851. VI, S. 457. — Die Lehrer der Obligatgegenstände sind sämmtlich Priester des Prämonstratenser-Stiftes Tepl, nämlich die Professoren: Director Vinc. Graumann, Dr. Jos. Smetana, Leon. Lenz, Gottfried Böckl, Dr. Maur. Pfannerer, Arnold Šindelář, Dr. Mor Bauch, Proc. Minikati, Hier. Stopfkuchen, Marc. Köhler, Nepom. Desolda, und die Supplenten: Hugo Karlik, Otto Pfannerer. In den freien Gegenständen ertheilen weltliche Lehrer den Unterricht: Flor. Kern (Kalligr), Joh. Melichar (Franz.), Wenz. Lenz (Gesang). Der gegenwärtige Director ist an die Stelle des am 30. Decbr. v. J. verstorbenen Stan. Jos. Zauper getreten; der Nekrolog dieses Mannes, den wir in den Schulnachrichten lesen, geht weniger auf die wissenschaftliche Bedeutung des Verstorbenen ein, sondern gibt vornehmlich, wie diess für den befreundeten Amtsgenossen angemessen war, ein einfaches und treues Bild von der Liebenswürdigkeit seines Charakters.

H. B.

Ungarn.

1. Pest. Tudósitvány a' pesti kegyes tanitórendi Nagy Gymnasiumról 18⁵⁰/₅₁ — ki tanévben. Pesten, 1851 (*Bericht über das Obergymnasium der Pester Piaristen im Schuljahre* 18⁵⁰/₅₁. *Pest, 1851*). — An der Spitze dieses Berichtes (S. 3—8) steht eine Abhandlung über die Standpuncte der Erziehung von Cyrillus Horváth, Director des Pester Gymnasiums. Indem der Hr. Verf. anerkennt, dass durch den neuen Organisationsplan ein wesentlicher Schritt geschehen ist, den bisherigen Mängeln der Gymnasien abzuhelfen, geht er auf zwei einander entgegengesetzte Meinungen ein, welche jetzt gegenüber den öffentlichen Schulen herrschen. Die einen behaupten, dass jetzt in denselben die Landeskinder nicht erzogen, sondern nur unterrichtet werden. Die anderen können den neuen Lehrplan nicht genug rühmen, weil er sich mit der Tändelei der Erziehung nicht viel abgibt. Die Erziehung gehöre den Eltern, der Unterricht der Schule an. Wer hat Recht? Der Hr. Verf. sucht diese Frage zu lösen, indem er verschiedene Standpuncte unterscheidet, den des Schönen, des Wahren und des Guten; auf dem Standpuncte des Schönen beruhe die Bildung, auf jenem des Wahren der Unterricht des Menschen, und auf dem Standpuncte des Guten die gesammte Erziehung, welche nichts anderes sei, als die Einheit der Bildung und des Unterrichtes. Wir glauben nicht, dass hierdurch zur Entscheidung der vorher bezeichneten Frage viel erreicht ist; es würde jedenfalls weiter führen, wenn die erziehenden Momente, welche im Unterrichte und in der Disciplin liegen, im einzelnen erwogen, und hierdurch, wenigstens annähernd, Gränzbestimmungen versucht würden für die Verpflichtungen der Schule und die des elterlichen Hauses. — S. 10—13 folgt das Verzeichniss der im verflossenen Jahre vorgetragenen Lehrgegenstände; wir beschränken uns auf einige Bemerkungen über den Unterricht im Griechischen. Wenn wir in dieser Sprache durch alle Classen hindurch fast ganz denselben Lehrstoff finden, nämlich die Elemente der Grammatik, so ist diess hinlänglich erklärt durch den bisherigen Zustand dieses Unterrichtszweiges; aber auffallend ist, dass man nicht einmal in der Classe, in welcher die griechische Sprache angefangen wird, nämlich in der 3. Classe, die Aufgabe des Organisationsplanes zu erfüllen gesucht, sondern sich mit dem Erlernen der Declinationen begnügt hat. Zu einer ähnlichen Bemerkung gibt der Lehrplan für das Schuljahr 18⁵¹/₅₂ Veranlassung, den der Lehrkörper der Schulbehörde zur Billigung unterbreitet und in diesem Programme S. 14—18 mitgetheilt hat. Denn in diesem ist die Stundenzahl für den griechischen Unterricht überall auf drei Stunden herabgesetzt, und selbst die 3. und 4. Classe, die nunmehr den Bestimmungen des Organisationsentwurfes nachkommen könnten und sollten, bleiben weit hinter demselben zurück. Ref. hegt die Hoffnung, dass dem griechischen Unterrichte sein wohlbegründetes Recht an Gymnasien fernerhin nicht so werde verkümmert werden. — Aus der statistischen Uebersicht entnehmen wir, dass von 18⁴⁰/₄₁ bis 18⁴⁹/₅₀ im ganzen 5630 Schüler das Pester Gymnasium öffentlich frequentirten, und zwar 4761 röm. kathol., 151 reform., 23 protest., 120 griech. und 569 israelit. Die Zahl der Privatisten während dieses Zeitraumes beträgt 550. — Mit Ende des Jahres 18⁴⁹/₅₀ waren in allen sieben Classen 310, und am Ende des jetzt abgelaufenen Schuljahres 533 Schüler, und zwar in der 1. Classe 52, in der 2. 56, in der 3. 41, in der 4. 62, in der 5. 96, in der 6. 71, in der 7. 155; nebst 53 Privatisten.

Pest. Dr. Télfy.

Ergebniss der Maturitätsprüfungen im Schuljahre $18^{50}/_{51}$.

I. Niederösterreich.

Gymnasium zu	Schülerzahl der 8. Cl. beim Jahresschluss	Zur Mat. Pr. meldeten sich	Erschienen sind	Erklärt wurden für vollk. reif	Erklärt wurden für reif	Zurückgewiesen wurden auf ein halbes Jahr	Zurückgewiesen wurden auf ein ganzes Jahr
Wien, akad. Gymn.	47	37	34	14	18	1	1
„ Schotten-G.	45	35	31	4	22	—	5
„ Theresian. G.	30	21	20	4	10	1	5
„ Josephst. G.	54	42	32	1	23	5	3
Krems . . .	22	10	10	1	6	1	2
Melk	9	4	4	—	4	—	—

Wien, am 27. September 1851. K. v. Enk.

II. Oberösterreich und Salzburg.

Gymnasium zu	Angemeldet waren	Erschienen sind	Erklärt wurden für reif	Erklärt wurden für unreif	Zurückgewiesen wurden auf ein halbes J.	Zurückgewiesen wurden auf ein ganzes J.
Linz	31	29	29	—	—	—
Kremsmünster . . .	25	23	22	1	—	1
Salzburg	22	20	16	4	2	2

Die Gesammtzahl der Schüler in der 8. Classe betrug zu Linz 31, zu Kremsmünster 27, zu Salzburg 34; von den letztgenannten Schülern sind die 12 Schüler der obersten Classe, welche sich der Maturitätsprüfung nicht unterzogen haben, und zwar waren es die besseren Talente, von theologischen Anstalten ohne Maturitätsprüfung aufgenommen worden.

Von den Schülern, welche sich das Zeugniss der Reife erworben, bestanden die Prüfung mit Auszeichnung: zu Linz 4, zu Kremsmünster 1; völlig genügend bestanden dieselbe: zu Linz 11, zu Kremsmünster 16, zu Salzburg 1; nur eben genügendes leisteten: zu Linz 14, zu Kremsmünster 5, zu Salzburg 15.

Salzburg, am 29. September 1851. Dr. L. v. Köchel.

III. Schlesien.

Gymnasium zu	Angemeldet waren	Erschienen sind	Erklärt wurden für reif	Erklärt wurden für unreif	Zurückgewiesen wurden auf ein halbes J.	Zurückgewiesen wurden auf ein ganzes J.	Von der bereits angefangenen Prüfung traten zurück
Troppau .	13	13	11	2	1	1	—
Teschen, — kathol.	14	13	9	4	4	—	—
— evangel.	21	19	9	10	2	6	2

Die achte Classe zählte im zweiten Semester 1851 in Troppau 21, am katholischen Gymnasium in Teschen 17, am evangelischen 21 Schüler. Davon unterzogen sich in Troppau und am katholischen Gymnasium in Teschen die meisten jener Schüler, denen die Lehrkörper von Ablegung der Maturitätsprüfung abgerathen hatten, der Semestralprüfung; am evangelischen Gymnasium in Teschen hatte der Lehrkörper einigen Schülern diesen Rath vergebens ertheilt.

Unter den für reif erklärten erhielten das Zeugniss der vollkommenen Reife am Troppauer Gymnasium 2, am katholischen Gymnasium zu Teschen 1; das Zeugniss der Reife ohne Zusatz an jedem der drei Gymnasien 2, das Zeugniss hinlänglicher Reife in Troppau 6, am kathol. Gymnasium zu Teschen 3, am evangelischen 1; aus Billigkeitsrücksichten im Hinblicke auf Talent und Verwendung wurde zu Troppau 1, am kathol. Gymn. zu Teschen 3, am evangelischen 6 für reif erklärt.

Das evangelische Gymnasium wurde erst mit Anfang des Schuljahres 1851 nach dem vorgeschriebenen Plane eingerichtet; früher war an demselben namentlich den alten Sprachen nur die Hälfte der gesetzlich dafür bestimmten Zeit gewidmet.

Troppau, am 28. September 1851.

A. Wilhelm.

IV. (A) Ungarn.

Name des Comitates	Name des Ortes	Art der Schule	Zur Mat. Pr. meldeten sich	Vor Beendig. d. Prüfung traten zurück	Für reif erklärt wurden	Zurückgewiesen wurden	
						auf ein halbes Jahr	auf ein ganzes Jahr
Baranya	Fünfkirchen	Lyceum	1	—	1	—	—
Weszprim	Papa	reform. Lyceum	5	—	3	2	—
Oedenburg	Oedenburg	evangel. Lyceum	9	—	6	3	—
Raab	Raab	acht class. Gymnas.	16	—	10	4	2
Eisenburg	Steinamanger	dsgl.	12	—	10	2	—
Oedenburg	Oedenburg	dsgl.	8	—	6	2	—
		Summa .	51	—	36	13	2

Oedenburg, im September 1851.

Ferdinand Sterne.

Diesem Hefte sind zwei Beilagen, Bücheranzeigen enthaltend, beigeheftet.

Erste Abtheilung.

Abhandlungen.

Das Griechische im Obergymnasium.

Der Gymnasialentwurf ordnet für die Quinta die Lesung Homer's an, nachdem die Schüler eben erst mit der Formenlehre des attischen Dialektes und den wichtigsten Regeln der Syntax fertig geworden sind. Da nun in der Sexta wieder Homer, und der von der attischen Weise so sehr abweichende, in sprachlicher Hinsicht an Homer sich anschliessende Herodot, dann im ersten Curse der Septima wieder ein Dichter gelesen werden soll: so finden die Schüler durch drittehalb Jahre in ihrer griechischen Lectüre keine Anwendung der ihnen durch die früheren zwei Jahre beigebrachten Formen und Regeln der attischen Prosa, sondern im Gegentheile fast alles ganz anders, als es, jenem Unterrichte gemäfs, sein sollte. Abgesehen nun von dem für die Sprache selbst ungünstigen Eindrucke, den diess auf das jugendliche Gemüth machen muss, wird, bei der unleugbaren Schwierigkeit der griechischen Formenlehre, der vom Entwurfe vorgeschriebene einstündige Unterricht in der Grammatik nebst dem alle vier Wochen ein Mal zu gebenden Pensum die Schüler, wenigstens den grössten Theil derselben, vor dem allmählichen Vergessen des in den ersten zwei Jahren mühsam erlernten und eben nicht ganz fest haftenden kaum sichern, und sie haben nach den drittehalb Jahren des Obergymnasiums, nach denen, dem Entwurfe gemäfs, erst die prosaische Lectüre beginnt — die doch, um nicht zweckwidrig zu sein, rasch von statten gehen muss, — zu der Zeit,

wo der reifende Geist des Jünglinges an dem classischen Werke sich bilden und in das Wesen desselben eindringen soll, einen mit sprachlichen Schwierigkeiten in Form und Stoff gewiss bedauerlichen Kampf zu bestehen.

Um dieses Uebel zu verhüten, dürften folgende Mittel sich darbieten:

1. Dass man die attische Prosa als Interpretationsmittel mit der vorgeschriebenen Lectüre des Homer, Herodot und Sophokles verbände, indem man diese Classiker durch Angabe der entsprechenden prosaischen Ausdrücke erläuterte.

Dieses Verfahren wäre ohne Zweifel für den obenerwähnten Zweck von gutem Erfolge, wenn die Schüler der griechischen Prosa schon mächtig wären, was bei einem vorausgegangenen Unterrichte mit wenigen wöchentlichen Stunden nicht zu erreichen ist. Unbekanntes aber durch etwas nicht recht bekanntes erklären zu wollen, ist nicht zulässig; wollte man hingegen die poetische und die ihr entsprechende prosaische Sprachweise zugleich klar machen, so würde diess viel Zeit in Anspruch nehmen und die Lesung zersplittern und hemmen.

2. Dass wöchentlich, wenigstens in der Quinta und Sexta, eine Stunde der Grammatik und der attischen Prosa gewidmet würde.

Auch dieses Mittel würde vortheilhaft sein, wenn nur dem Griechischen mehr wöchentliche Stunden zugewiesen wären, um dadurch die Lectüre nicht zu beeinträchtigen.

3. Dass man in den erwähnten fünf Cursen des Obergymnasiums neben der vorgeschriebenen Lesung der Dichter und Herodot's, auch attische Prosaisten läse

Durch dieses Mittel dürfte der Zweck, von dem hier die Rede ist, recht wohl erreicht werden. Allein es scheint, dass die gelehrten Verfasser des Entwurfes bei der Anordnung der durch drittehalb Jahre fortlaufenden poetischen Lesung, welche durch die ionische Sprache Herodot's so trefflich unterstützt wird, unter anderem den Grundsatz vor Augen haben, die so mannigfach wichtige, und der Jugend so angemessene Lesung der griechischen Dichter müsse, wenn sie die erwünschten Früchte tragen soll, mit möglichst ungetheilter Seelenkraft und Aufmerksamkeit betrieben werden; eine Ansicht, die alle Anerkennung verdient. Daher ist

der Entwurf nicht zu tadeln, dass er die Zertheilung der Lectüre in eine gleichzeitig abwechselnd poetische und prosaische, als dem gewünschten vollen Effecte entgegen, vermieden hat; nur ist dem daraus entspringenden obenerwähnten Nachtheile nicht vorgebeugt.

4. Dass man den ersten Curs der Quinta zur Lesung eines attischen Prosaisten und zur Befestigung des bisher erworbenen verwendete, mithin erst im zweiten Curse, als der Uebergangsperiode, Homer oder Herodot entweder allein, oder neben fortgesetzter Lesung des ersten Curses vornähme *).

Dadurch würde ohne Zweifel die Jugend ihre auf griechische Grammatik und Uebungen verwendete Mühe bei Zeiten belohnt sehen; würde auch zur Lesung der Prosaisten fähig werden, während ein absolvirter Quartaner oft kaum wissen wird, was er mit einem etwas längeren griechischen Satze anfangen solle; das Bewusstsein dieser Fähigkeit würde natürlich die meisten anspornen, die ihnen empfohlenen prosaischen Werke privatim zu lesen, und es würde dann ohne Zweifel eine nur geringe, der Grammatik und den Uebungen gewidmete Zeit während der weiteren poetischen Lectüre vor dem Vergessen des früher gelernten hinlänglich schützen; auch könnte man dann vor solchen Schülern von der unter Nr. 1 angegebenen Methode innerhalb der gehörigen Schranken mit Nutzen Gebrauch machen.

5. Dass man die Lectüre, so wie der Entwurf sie anordnet, beibehielte, aber statt der in diesem Falle unergiebigen und durch die Lesung bedeutend beeinträchtigenden einen Stunde der Grammatik, die der Entwurf für alle vierzehn Tage nebst dem alle vier Wochen aufzugebenden Pensum festsetzt, in der Quinta und Sexta zwei bis drei Mal in der Woche eine Zeit von höchstens einer Viertelstunde der Grammatik und der attischen Prosa widmete.

Die Hauptsache dieser mündlichen grammatischen Beschäftigung wäre Wiederholung, Auffrischung und Einübung, und nur zum Theile Ausfüllung und Fortführung des früher gelernten, und man könnte nach Bedarf eine und dieselbe Regel oder Spracheigenheit durch mehrere solche der Grammatik zugewiesene Viertelstunden fortsetzen, indem man z. B. bei der Wiederholung der *Verba anomala* nur zwei bis drei solche Verba auf ein Mal

---

*) Vergl. diese Zeitschr. Jahrg. 1851. Hft. X, S. 807 f.

nähme, die üblichen Formen derselben, in Folge der den Schülern auferlegten und ihnen gewiss nicht lästigen Vorbereitung abfragte und dann die Anwendung dieser Formen zeigte, die Schüler derlei griechische Sätze nachsagen und verschieden umbilden liesse. Auch könnte bei dieser Methode das früher gebrauchte Uebungsbuch zu den Uebungen benützt werden.

Es ist nicht zu zweifeln, dass auf diese Art die Grammatik und die attische Sprachweise nach und nach, so zu sagen spielend, sich wiederholen und einüben lasse. Der mündlichen Uebung müsste dann ein wöchentliches, höchstens 6 bis 7 Zeilen langes, oder nach dem Entwurfe ein vierzehntägiges 12 bis 14 Zeilen langes Pensum folgen, diess gäbe dann wieder eine Uebung für eine der grammatischen Viertelstunden, indem der eine Schüler das Dictatum läse, der andere den Satz sogleich auswendig griechisch sagte, wodurch in den Unterricht eine angenehme Abwechselung und ein reges Leben käme. Die classische Lectüre würde dabei weniger verlieren, als wenn in einem längeren Zeitraume eine ganze Stunde der Grammatik gewidmet, mithin die Lesung an einem Tage gänzlich unterblieben wäre.

Fände es sich späterhin, dass solche Uebungen, wie zu vermuthen, weniger nothwendig seien, so könnten sie zu Gunsten der Lectüre seltener werden.

Pilsen, im August 1851.

Vincenz Graumann.

Fast gleichzeitig mit dem obigen Aufsatze gingen uns „Einige Bemerkungen über die Ertheilung des Unterrichtes in der griechischen Sprache" von Herrn A. Weichselmann (s. Lehrer am Gymnasium zu Eger) zu. Indem dieselben in mancher Beziehung mit dem vorstehenden Aufsatze zusammenfallen, erlauben wir uns nur einige Hauptpuncte herauszuheben.

Die Red

— — Wenn der Schüler die regelmäfsigen Paradigmen und die anomalen Formen kennt, so kann er, ohne dass Oberflächlichkeit zu befürchten wäre, zum Uebersetzen zusammenhangender Stücke schreiten, während einzelne Sätze zuletzt ihn ermüden. Und wenn die Worte wahr sind: *Longum est iter per praecepta, breve et efficax per exempla*, so finden sie hier wieder ihre volle Bestätigung, in sofern wirklich die Regeln der Syntax dem Anfänger gerade auf diesem Wege der lebendigen Anschauung,

wenn auch rhapsodisch, auf's beste eingeprägt werden können*). — In einem gewissen Zusammenhange muss auch der Anfänger die Syntax lernen, aber diese darf in einem gedrängten Leitfaden nur das wesentlichste enthalten. Beim griechischen Sprachunterrichte, der als Basis bereits den lateinischen hat, würde es Lehrer und Schüler ermüden, ein ganzes Jahr hindurch blosse syntaktische Regeln, wenn auch mit grösster Schärfe und Strenge, zu erklären und zu erlernen, und deren Anwendung auf einige kurze Sätze beschränken zu müssen. Der mit der Syntax einer anderen Sprache, und namentlich der lateinischen, bereits vertraute Schüler wird beim Uebersetzen leichter, zusammenhangender Uebungsstücke geringe Schwierigkeiten zu überwinden haben, und die übereinstimmenden, so wie die abweichenden Regeln, wenn er vom Lehrer gehörig aufmerksam gemacht und gründlich belehrt wird, genau auffassen und behalten.

Wenn unsere Schüler in den beiden letzten Jahren des Untergymnasiums die Elemente der griechischen Grammatik erlernt haben, so werden sie nach dem Organisationsentwurfe sogleich zur Lectüre Homer's geführt. Wer wollte es in Abrede stellen, dass dieser Dichter dem jugendlichen Fassungskreise am angemessensten, dass seine Lectüre für die Jugend ungemein anziehend ist? Doch zwei Umstände verdienten dabei Berücksichtigung: Ob nicht das Studium der Classiker mit einem Prosaiker, und was noch wichtiger ist, mit einem attischen Schriftsteller zu beginnen habe? Der Schüler stösst im Homer auf ihm neue Formen, er muss eine neue Grammatik einstudiren, ehe er mit Leichtigkeit im Homer sich bewegen kann, denn der epische Dialekt war ihm bisher fremd; dabei kommen die Schwierigkeiten auch in Anschlag, welche Dichtung und Vers jedenfalls dem in ungebundener Rede kaum heimischen Schüler machen. Selbst wenn, wie ich früher bemerkte, im Untergymnasium schon zusammenhangende Stücke gelesen würden, wäre es demnach Bedürfniss, an einem Classiker die erlernte Grammatik zur Anschauung zu bringen.

Wenn ich Xenophon's Schriften, namentlich seine Cyropaedie, seine Anabasis für die geeignetesten und dem Standpuncte der

---

*) Vergl. diese Zeitschr. Jahrg. 1851. Hft. X, S. 804 f.

Schüler angemessensten erkläre, mit welchen die Lectüre griechischer Classiker im Obergymnasium begonnen werden dürfte: so glaube ich der Mühe überhoben zu sein, viele Gründe zur Bestätigung dieser Ansicht hervorheben zu müssen, da Xenophon's Darstellung der Form und dem Inhalte nach ausgezeichnet, seine Lectüre für Schüler dieser Stufe höchst wichtig ist.

Meine Meinung geht demnach dahin, dass es angemessen wäre, in der ersten Obergymnasialclasse während des ersten Semesters den Xenophon, und zwar zunächst seine Cyropaedie, zu lesen; in einer besonderen Stunde wöchentlich aber die Formenlehre des epischen Dialektes, mit reichlichen Beispielen belegt, aus denen zugleich die wichtigsten Regeln der Prosodie und der Metrik sich ableiten liessen, vorzunehmen, und so den Weg zu einer geläufigen, erfreulichen Lectüre des Homerischen Epos, mit dem man erst im zweiten Curse beginnen könnte, anzubahnen.

Verloren würde dabei gewiss nichts, wohl aber viel gewonnen werden; denn der Schüler tritt dann mit einem grösseren Wortreichthume, mit einer bedeutenderen Gewandtheit im Uebersetzen und nicht unbekannt mit den Homerischen Formen zur Lectüre des Dichters, der ihn eben darum mehr ansprechen wird. Das vorgesetzte Lernziel endlich wird dabei um so gewisser erreicht, weil mit Sicherheit und Gründlichkeit gelesen wird, und bei guter Anleitung der Schüler nach dem ersten Semester in der zweiten Obergymnasialclasse ohne Schwierigkeit zur cursorischen Lectüre wird geführt werden können.

Nur den Wunsch hätte ich noch auszusprechen, dass, ohne den neu hinzukommenden Classikern in den verschiedenen Obergymnasialclassen Abbruch zu thun, Homer selbst unter Anleitung des Lehrers fortwährend gelesen werden möchte, damit der austretende Gymnasialschüler in die Homerische Sprache und Denkart vollkommen eingeweiht werde, was nur dann gelingen wird, wenn er, nicht ganz sich selbst überlassen, durch jahrelang fortgesetztes Studium des Dichters, denselben tief wird durchdrungen und erfasst haben.

Ueber die Vertheilung des Lehrstoffes der Mathematik am Obergymnasium.

Die Zweckmäfsigkeit des erst vor kurzer Zeit im österreichischen Kaiserstaate eingeführten Gymnasiallehrplanes ist nicht zu verkennen. Der vorgeschriebene praktische Unterricht in den Sprachwissenschaften, die an den Gymnasien gelehrt werden, so wie in der Geographie, die wohlberechnete systematische Zusammenstellung des Lehrstoffes der Geschichte und der naturhistorischen Wissenschaften, die für die unteren Classen angeordnete Anschauungslehre in der Geometrie, die mannigfaltigen freien Lehrgegenstände, in welchen die studirende Jugend noch ausser den obligaten Lehrfächern unterrichtet wird, die angeordneten körperlichen Uebungen, welche mit den Schülern vorgenommen werden, geben ihm nicht nur einen Vorzug vor dem früheren Lehrplane, der mehr auf Theorie sich gründete, sondern erheben ihn weit über diesen. Vorzüglich aber hat dabei das Studium der Mathematik wesentlich gewonnen, indem der Lehrstoff, der früher in einem Jahre behandelt werden musste, jetzt ganz zweckmäfsig auf drei Jahre, 5., 6. und 7. Classe, vertheilt worden ist. Nichts destoweniger aber erlaube ich mir einige Bemerkungen über den Lehrstoff der Mathematik am Obergymnasium zu machen, welche zu erwägen und schonungslos zu beurtheilen ich Männer dieses Faches freundschaftlichst bitte. — Nach wiederholter reiflicher Ueberlegung des im Organisationsentwurfe vorgezeichneten Lehrganges würde ich folgende Anordnung und Vertheilung des Lehrstoffes als zweckmäfsiger vorschlagen.

In der fünften Classe: Algebra. Zahlensysteme, besonders das dekadische, die vier Species in ganzen Zahlen und allgemeinen Zahlenausdrücken. Gleichungen des ersten Grades mit einer Unbekannten. Nach mehreren Wochen, wenn die Schüler bereits durch Aufsätze und Auflösungen solcher Gleichungen sowohl in der Schule als auch durch häusliche Aufgaben die erwünschte Fertigkeit erlangt haben, Gleichungen mit zwei Unbekannten. Im zweiten Semester Gleichungen mit drei und mehreren Unbekannten. Theilbarkeit der Zahlen, Theiler und Vielfache der Zahlen. Gemeine Brüche, zusammengesetzte Brüche, die wesentlichsten Lehrsätze von den Kettenbrüchen, als: Erklärung eines Kettenbruches

und seiner Partialbrüche; Verwandlung eines gemeinen Bruches in einen Kettenbruch, Verwandlung eines Kettenbruches in einen gemeinen, der totale Werth eines Kettenbruches liegt zwischen je zwei auf einander folgenden Partialbrüchen. Unbestimmte Gleichungen des ersten Grades, welche sich leicht mittelst Kettenbrüchen auflösen lassen; Proportionen mit ihren Anwendungen (welche im Entwurfe ganz fehlen), weil diese öfters in der Planimetrie nothwendig sind.

Geometrie. Longimetrie und Planimetrie.

Stellt man einen Vergleich an zwischen meiner Angabe und der Anordnung des Lehrstoffes der Mathematik, wie diese der Entwurf gibt, so wird man leicht finden, dass ich abweiche *a*) in der Lehre von den Gleichungen des ersten Grades, die ich von der Sexta in die Quinta versetze; in der Lehre von den unbestimmten Gleichungen des ersten Grades, welche der Entwurf in der Septima anführt; *b*) in der Lehre von den Brüchen, der ich noch (vielmehr ausdrücklich) die Lehre von den Kettenbrüchen beifüge.

Zu *a*) — Ich versetze die Lehre von den Gleichungen des ersten Grades von der Sexta in die Quinta, und zwar sogleich nach den vier Species. Denn erstens ist eine richtige Behandlung der Gleichungen, vorzüglich der des ersten Grades, einem jeden Schüler, der in der Mathematik erwünschte Fortschritte machen will, unumgänglich nothwendig, indem bekanntlich die ganze Mathematik sich in Gleichungen bewegt. Warum sollte man daher der studirenden Jugend eine so wichtige Kenntniss ein ganzes Jahr hindurch vorenthalten, da einem Quintaner, wenn er nur in den vier Rechnungsarten wohl geübt ist, nichts mehr im Wege steht, die Lehre von den Gleichungen des ersten Grades mit einer Unbekannten vollkommen zu begreifen? Ferner wird wohl niemand in Abrede stellen, dass bei allen auf die vier Rechnungsarten folgenden Lehren Gleichungen mit grossen ersichtlichen Vortheilen angewendet werden können, wodurch der Lehrer an Zeit gewinnt und zugleich dem Schüler der Gegenstand angenehmer gemacht werden kann. Endlich spricht kein Zweig der Mathematik den Anfänger mehr an, keiner erweckt und erhöht in ihm die Lust und Liebe zum weiteren Studium mehr, als eine gründliche Kenntniss der Lehre von den Gleichungen. Welch

ein Vergnügen für einen Schüler, wenn es ihm gelungen ist, eine Aufgabe, die ihm anfangs zu paradox vorkam, richtig anzusetzen und aufzulösen! Einer muntert den anderen auf, einer legt dem anderen Aufgaben zur Auflösung vor. Besonders haben viel Reiz für einen Anfänger die unbestimmten Gleichungen. Ich spreche hierin ganz aus vieljähriger Erfahrung. Diesen Gründen zufolge bin ich der Ansicht, es wäre besser, die Lehre von den Gleichungen des ersten Grades von der Sexta und die Lehre der unbestimmten Gleichungen desselben Grades von der Septima in die Quinta zu versetzen. .

Einer etwaigen Einwendung, dass die Lehre von den Gleichungen des ersten Grades in besonderen Zahlen schon in der Quarta vorgeschrieben sei, komme ich nur mit den Worten entgegen: Auch Brüche werden schon im Untergymnasium behandelt, aber — —?

Zu *b*) — Hinsichtlich der Kettenbrüche bemerke ich nur, dass die Kenntniss derselben den Schüler in den Stand setzt, manche Aufgaben leichter und mit grösserer Gewandtheit auflösen zu können, als er ohne dieser Kenntniss es vermögen würde. Ich weise hier nur hin auf die schnelle Auflösungsart der unbestimmten Gleichungen, auf die genaue Darstellung des eigentlichen Werthes eines Buches, einer Reihe u. s. w. mittelst Kettenbrüchen. Ich will damit aber nicht sagen, man sollte der studirenden Jugend eine weit umfassende Kenntniss dieser Lehre beibringen. Einige Erklärungen und Lehrsätze, welche ich schon oben angegeben habe, reichen hin.

Wollte man mir einwenden, dass der mathematische Lehrstoff für die Quinta zu gehäuft sei, so würde ich erwidern, dass dieses darum nicht der Fall sein kann, weil die meisten für diese Classe vorgeschriebenen mathematischen Lehren schon im Untergymnasium vorkommen; im Obergymnasium aber nur erweitert und wissenschaftlich begründet werden; mithin das Lehren und Lernen weit schneller vor sich gehen kann.

Von der Quinta gehe ich über zu der S e x t a. In dieser Classe könnte schon gelehrt werden: Potenzen, Wurzeln, quadratische Gleichungen, Logarithmen, Progressionen, Anwendungen derselben wie Zinseszinsen, Leibrente, Disconto und andere. Permutations-, Variations- und Combinationslehre mit dem bimonischen Lehrsatze.

Trigonometrie. Stereometrie.

Somit versetze ich die quadratischen Gleichungen, die Progressionen, die Combinationslehre und den binomischen Lehrsatz aus der Septima in die Sexta, und füge noch die Permutations- und Variationslehre hinzu. Die beiden letzteren Lehren gebe ich vorzüglich des innigen Zusammenhanges wegen mit der Combinationslehre hinzu. Uebrigens ist ja bekannt, dass manche oft leicht scheinende Aufgabe nur durch eine Permutation oder Variation sich auflösen lässt.

Auch in dieser Classe finde ich die Menge des Lehrstoffes nicht zu gross; zumal, wenn man bedenkt, dass im Untergymnasium schon viele Uebungen mit Potenzen und Wurzeln vorkommen; ferner, dass nur wohlgeübte Schüler in das Obergymnasium dem Lehrplane gemäfs übertreten können, somit auch beide Lehren (Potenzen und Wurzeln) dem Lehrer im schnelleren Fortschritte bei der Erklärung nicht so hindernd entgegentreten können, als es bei dem früheren Lehrplane der Fall war. Warum ich aber die Versetzung eines Theiles des Lehrstoffes aus der Septima in die Sexta für gut finde, davon werde ich nach Anführung des Lehrstoffes für die Septima die mich dazu bestimmenden Gründe anführen. Ich komme nun zur Septima.

In dieser Classe könnte man lehren: Anwendung der Algebra auf die Geometrie, Kegelschnitte, analytische Geometrie, die wichtigsten Sätze der praktischen Geometrie, als: Beschreibung und Gebrauch der nothwendigsten Mess-Instrumente, als: des Messtisches, des Diopter-Lineals, der Wasserwage, Messkette, Bussole und Anschlagnadel. Aufnahme eines Grundstückes oder mehrerer Grundstücke auf einmal, Berechnung des Flächeninhaltes der aufgenommenen Gegenden bloss mittels eines Zirkels und eines Mafsstabes. Theilung des aufgenommenen in gleiche oder verhältnissmäfsige Theile ohne Rücksicht oder mit Rücksicht auf die Güte des Bodens, wenn vielleicht ein Vertausch der Grundstücke zu Stande gebracht werden sollte. Da aber ein vollkommener Messapparat nicht jedem Studirenden zu Gebote steht, so lehre man noch eine andere, weniger kostspielige Art der Aufnahme, wo ich die Art und Weise, ein Feld oder eine kleinere Gegend mittels einer Messkette und drei Stangen durch Kreissehnen aufzunehmen, allen mir bekannten anderen Arten vorziehen möchte,

theils weil sie fast gar nicht kostspielig ist, theils weil diese Methode, wie ich mich schon oft praktisch überzeugt habe, der Aufnahme mit dem Messtische fast ganz gleich kommt.

Rechtfertigung. Ich füge zu den im Entwurfe für die Septima angeführten mathematischen Lehren die praktische Geometrie hinzu; aber auch nicht ohne Grund. Denn, da doch die praktische Tendenz unseres neuen Schulplanes überall hervorleuchtet, so wundere ich mich um so mehr, dass man gerade eine Lehre, die so sehr in's gemeine Leben eingreift, die gewissermafsen die Frucht der Planimetrie genannt werden kann, ganz hintansetzt, ja von ihr nicht einmal eine Erwähnung macht. Oder wollte man diese vielleicht schon von selbst verstanden wissen? Ich zweifle. Die Gymnasialbildung, sagt man, soll eine allgemeine sein. Gehört aber zu einer solchen Bildung nicht einige, ich will nicht sagen, tief gegründete Kenntniss der praktischen Geometrie? Soll ein absolvirter Gymnasiast einem Schüler der Unterrealclassen in dieser Rücksicht nachstehen?

Es trifft sich bisweilen, dass einem studirenden Jünglinge diese Kenntniss in Zukunft als Besitzer einer Wirthschaft gut zu statten kommt, oder dass er jemanden dadurch gefällig sein kann, oder dass er als Beamter ein Urtheil abgeben muss, in einer Angelegenheit, welche die praktische Geometrie berührt. Fürwahr, mir kommt es sonderbar vor, Geometrie studirt zu haben und dabei nicht zu wissen, wie man sie praktisch ausübet. Nebstdem ist es ja erwiesen, dass die praktische Geometrie jeden Schüler ohne Unterschied vorzüglich anspricht.

Ich pflege jede Classe nur ein Mal in's Freie zu führen, um den Schülern zu zeigen, wie man praktisch bei einer Aufnahme mit und ohne Messtisch verfahren müsse. Ich muss gestehen, ich freue mich immer über die Aufmerksamkeit der Schüler, ihren Eifer, ihre Fragen, wie man sich in diesem oder jenem Falle benehmen müsse, z. B. was zu thun sei, wenn zwei zusammengehörige Visuren oder Rayons sich nicht auf dem Papiere schneiden; selbst bei den Schwächsten der Schüler tritt ein lebhaftes Interesse deutlich hervor, da sie bald zur Einsicht kommen, dass das Verfahren mit wenigen Schwierigkeiten verbunden sei, leicht eingesehen und ausgeübt werden könne.

Ich bin sogar der Meinung, dass, wenn ein Lehrer der Mathematik mit der Zeit nicht ausreichen sollte, um wenigstens einige

Stunden der praktischen Geometrie zu widmen, er lieber in der analytischen Geometrie sich kürzer fassen sollte, um nur das wesentlichste der praktischen den Schülern beibringen zu können.

Es bleibt mir nur noch übrig zu rechtfertigen, warum ich der Septima verhältnissmäfsig weniger Lehrstoff zutheile, als der Quinta oder Sexta. Der Grund liegt darin, damit dem Lehrer der Mathematik Zeit übrig bleibe, um die wichtigsten Lehren und Lehrsätze dieser Wissenschaft mit den Schülern zu wiederholen, die Schüler auf den innigen Zusammenhang der einzelnen mathematischen Lehren aufmerksam zu machen, die Schüler durch Auflösungen schwieriger, in die wesentlichsten Theile der Mathematik eingreifender Probleme zur Maturitätsprüfung vorzubereiten; den Schülern zu zeigen, worauf sie bei complicirten Aufgaben ihre Aufmerksamkeit vorzüglich richten müssen, die Schüler durch Beispiele zur Einsicht zu bringen, dass sie sich mit den erlangten Resultaten jeder einzelnen Berechnung (deren eine einzige Maturitätsaufgabe viele enthalten muss), seien diese auch mit der grössten Aufmerksamkeit durchgeführt, nicht sogleich zufrieden stellen dürfe, sondern dass sie sich auch jederzeit von der Wahrscheinlichkeit jedes einzelnen Resultates überzeugen müssen; den Schülern durch Beispiele anzugeben, wie sie auf dem kürzesten Wege zur Kenntniss dieser nothwendigen Wahrscheinlichkeit gelangen können; die Schüler zu unterrichten, wie viele Decimalziffern in den Zwischenrechnungen beibehalten werden müssen, wenn ein gewisser Grad der Genauigkeit des Endresultates verlangt wird, damit sie nicht, wenn sie zu viele beibehalten, fruchtlos ermüden, oder, wenn sie zu wenige beibehalten, ein minder genaues Resultat erhalten. Kurz dem Lehrer der Mathematik soll Zeit übrig bleiben, den Schülern der Septima, deren Urtheilskraft den gehörigen Grad von Reife erlangt hat, das Studium der Mathematik als theoretische und praktische Wissenschaft recht anschaulich zu machen. Man wende mir nicht ein, dass Wiederholungen der einzelnen Lehren auch in den einzelnen Jahren vorgenommen werden müssen. Das versteht sich wohl von selbst, und es geschieht auch. Aber ich spreche hier von einer Schlusswiederholung, die wohl bei jeder Wissenschaft nothwendig ist.

Ich habe nun meine Ansicht über die Anordnung und Vertheilung des mathematischen Lehrstoffes am Obergymnasium mit-

getheilt. Ob meine Ansicht richtig sei oder nicht, und worin ich irre, mögen Männer dieses Faches entscheiden und mein Irren berichtigen. Ich werde einem jeden dafür herzlichen Dank wissen.

Pilsen. Gottfried Böckl.

Anmerkung.

Der Hr. Verf. des vorstehenden Aufsatzes spricht ausdrücklich den Wunsch aus, dass «Männer des Faches» seine Ansichten einer genauen Prüfung unterziehen möchten. Das Interesse und die Bedeutung der vom Hrn. Verf. zur Frage gebrachten Gegenstände lässt erwarten, dass dieser Wunsch durch umfassende Erörterung wird erfüllt werden. Es sei erlaubt, vorläufig nur ein paar Bemerkungen an die Vorschläge des Hrn. Verf.'s anzuknüpfen.

Dass der Hr. Verf. den einzelnen Partieen des algebraischen Unterrichtes zum Theil eine andere Anordnung gibt, diess würde mich nicht zu einer Gegenbemerkung veranlassen. Gerade in demjenigen Theile der Algebra, welcher für Gymnasien Gegenstand des Unterrichtes ist, lassen sich manchen Abschnitten verschiedene Stellen anreihen, ohne damit die streng beweisende Begründung des folgenden aus dem vorhergehenden im geringsten zu beeinträchtigen oder in irgend welche Willkür zu gerathen; man kann zu solchen Verschiedenheiten der Anordnung durch Gründe der Systematik, man kann durch didaktisch-methodische Gründe bestimmt werden; bei einer Frage über die Anordnung des Lehrstoffes für Gymnasien würden natürlich Gründe der letzteren Art die wesentlich entscheidenden sein. Diess ist auch bei dem Hrn. Verf. der Fall, wo er der Lehre von den Gleichungen des ersten Grades eine frühere Stelle anweist; dass es wünschenswerth ist, diesen Gegenstand möglichst zeitig im Unterrichte vorzunehmen und zur vollständigen Geläufigkeit bei den Schülern zu bringen, darüber kann schwerlich eine Frage sein (vergl. in dieser Zeitschr. 1851. V, S. 378). Aber sobald man die Gleichungen des ersten Grades in die fünfte Classe aufnehmen will, wogegen, wie gesagt, an sich gar nichts einzuwenden ist, so muss sogleich die Frage erhoben werden, welcher Gegenstand aus der bisherigen algebraischen Lehraufgabe der fünften Classe dafür auf eine spätere Classe verschoben werden soll. Denn — und diess ist der hauptsächlichste Punct, in welchem ich die Ansichten des Hrn. Verf.'s nicht theilen kann — eine noch grössere Anhäufung und Zusammendrängung des mathematischen Lehrstoffes in die drei ersten Classen des Obergymnasiums scheint mir in hohem Grade bedenklich. Eine noch grössere Zusammendrängung, denn schon jetzt ist für das zu erreichende Lehrziel die Zeit so knapp zugemessen, dass ich zweifle, ob in der Mehrzahl der Fälle dieses Ziel wirklich erreicht werden wird (vergl. in dieser Zeitschr. 1850. II, S. 158); eine grössere Anhäufung sollte, meines Bedünkens, nicht eher versucht werden, bis über die jetzt getroffene Anordnung hinlängliche Erfahrungen gesammelt sind, und sich gezeigt hat,

dass man mit der zugemessenen Zeit vollständig auskommt, ja noch Zeit übrig habe. Es versteht sich, dass für den blossen Vortrag der bezeichneten Abschnitte der Mathematik die zugewiesene Zeit mehr als ausreicht; ja man würde, ohne sich sehr beeilen zu müssen, zum blossen Vortrage an der Hälfte der Zeit genug haben. Eben so gewiss ist die durch den Entwurf bestimmte Stundenzahl vollständig ausreichend, um einen Theil der Schüler, diejenigen, welche für Mathematik besondere Neigung und überwiegendes Talent haben, bis zu Leistungen zu führen, welche selbst das dem Gymnasium aufgegebene Ziel noch merklich überschreiten. Aber weder durch jene universitätsmäfsige Behandlung der Wissenschaft, noch durch diese für den ersten Blick täuschenden und glänzenden Erfolge wird ein Schulmann, wie der Hr. Verf. es ist, seine Aufgabe erfüllt glauben; denn es kommt ja vielmehr darauf an, dass die grosse Mehrzahl der Schüler ein tüchtiges Mittelmafs wohlbegründeter Kenntnisse und sicherer Durchübung erreiche (vergl. Org. Entw. S. 163). Dieses Ziel aber erfordert nothwendig ein langsames Vorschreiten, es erfordert, dass viel Uebungen angestellt werden, durch welche sich der Schüler die Lehren der Wissenschaften vollkommen aneignet und mit Leichtigkeit bei der Anwendung beherrscht. Macht man sich solche Durcharbeitung des Lehrstoffes zur Pflicht, dann scheint es mir schwierig, die bisher bestimmten Lehraufgaben vollständig zu erfüllen, und sehr gefährlich für die Gründlichkeit dieses Unterrichtes, wenn man an irgend einer Stelle noch eine Vermehrung des Stoffes will eintreten lassen. — Es ist gewiss nichts dagegen einzuwenden, dass der Hr. Verf. in der obersten Classe, in welcher mathematischer Unterricht vorkommt, zusammenstellenden Wiederholungen, von denen er einige passende Beispiele anführt, eine Zeit will gewidmet wissen; aber hierdurch wird doch, wie der Hr. Verf. selbst anerkennt, die mit dem Unterrichte in jedem einzelnen Abschnitte zu verbindende Durchübung dieser speciellen Partie selbst und in ihren Beziehungen zu früheren nicht entbehrlich, ja es werden jene mit Recht empfohlenen Wiederholungen — bei denen ich nur die Rücksicht auf eine Vorbereitung zur Prüfung lieber entfernt sähe — erst dann ihre ganze Wirkung haben können, wenn ihnen die Durcharbeitung des einzelnen in mannigfaltigen Uebungen zu Grunde liegt.

Durch die Zusammendrängung des mathematischen Lehrstoffes in den beiden ersten Classen des Obergymnasiums sucht der Hr. Verf. in der siebenten Classe den Platz zu gewinnen für eine mathematische Disciplin, deren Aufnahme in den Gymnasialunterricht ihm sehr wichtig erscheint, nämlich der praktischen Geometrie. Wie bedenklich das Mittel ist, welches der Hr. Verf. für diesen Zweck anwendet, wurde im vorigen anzudeuten versucht; sehen wir nun noch auf den vom Hrn. Verf. dabei erstrebten Zweck. Die beiden Hauptgründe, welche der Hr. Verf. für die Aufnahme geltend macht, möchten schwerlich allgemein überzeugende Kraft haben. Das Gymnasium, heisst es, verfolgt nach dem neuen Organisationsentwurfe eine praktische Tendenz; man darf also gewiss, ohne

inconsequent zu sein, die praktische Geometrie nicht vom Gymnasium auszuschliessen. Sollte sich hier nicht eine Missdeutung mancher Ausdrücke eingeschlichen haben, welche sich in den Anhängen zum Organisationsentwurfe finden? Allerdings wird darin die praktische Behandlung der einzelnen Unterrichtsgegenstände wiederholt und mit Nachdruck hervorgehoben; aber der Ausdruck praktisch ist nur in dem Sinne genommen: der Unterricht soll von den Schülern nicht bloss in halber Passivität aufgenommen, er soll vielmehr von ihnen durch Selbstthätigkeit angeeignet werden (vergl. in dieser Zeitschr. 1850. H. VIII, S. 640). Auf diese Erweckung der eigenen Thätigkeit der Schüler legt der Organisationsentwurf den grössten Werth, und unzweifelhaft mit Recht, und in diesem Sinne fordert der Organisationsentwurf die praktische Behandlung der einzelnen Unterrichtsgegenstände, und zwar aller. Nun ist es zwar keineswegs in irgend vornehmer Haltung zu verschmähen, wenn ein Unterricht zugleich in dem Sinne praktisch sein kann, dass er den nach absolvirtem ganzen Gymnasium oder Theile des Gymnasiums austretenden Schüler für mancherlei Geschäfte im gewöhnlichen praktischen Leben fähig und geschickt mache; aber als wesentliche Forderung ist diess nicht an das Gymnasium zu stellen. Denn im allgemeinen hat das Gymnasium vorauszusetzen, dass seine Schüler einst einen auf weiteren speciellen wissenschaftlichen Studien beruhenden Beruf verfolgen, dass sie nach dem Gymnasium die Universität besuchen werden. Diejenige Grundlage allgemeiner menschlicher Bildung zu geben, auf welcher sich die wissenschaftlichen Beschäftigungen in einem besonderen Gebiete sicher aufbauen lassen, das ist die Aufgabe des Gymnasiums. Es wäre sehr wünschenswerth, wenn man den Gymnasialunterricht so einrichten könnte, dass er auch den die wissenschaftliche Laufbahn nicht weiter verfolgenden, vielleicht nicht einmal das Gymnasium absolvirenden Schülern die brauchbarste Mitgift für das praktische Leben biete; aber es ist nach der Natur der Sache unmöglich, eine Unterrichtsanstalt so einzurichten, dass sie gleich geeignet sei für die, welche den gesammten Cursus des Unterrichtes absolviren und für die, welche eine kurze Zeit auf ihr verbleiben wollen, gleich geeignet für Schüler, welche später wissenschaftliche Studien fortzusetzen und für solche, die sogleich in einen praktischen Beruf überzugehen beabsichtigen. Das Gymnasium hat daher seinen wesentlichen und Hauptzweck wohl im Auge zu behalten, und nicht über dem Versuche, andere Nebenzwecke mit zu erreichen, beides gleich sehr zu verfehlen. — Noch weniger überzeugend dürfte der andere Grund sein, welchen der Hr. Verf. in der Frage ausspricht: „Soll ein absolvirter Gymnasiast einem Schüler der Unterrealschule in dieser Rücksicht nachstehen?" Gesetzt es wäre möglich, in der Unterrealschule praktische Geometrie in der eigentlichen Bedeutung dieses Wortes vorzunehmen, so würde ich mich keinen Augenblick bedenken, die Frage des Hrn. Verf.'s mit Ja zu beantworten. Sind einmal die beiden Bildungswege, welche auf dem Gymnasium und welche auf der Realschule eingeschlagen werden, wesentlich verschieden, so ist die nothwendige Folge, dass nicht bloss der Gymnasiast

in mancher Hinsicht mehr zu leisten und zu erreichen hat als der Realschüler, sondern ebenso umgekehrt der Realschüler im Vergleiche zum Gymnasiasten. Und zu diesen Gegenständen würde, falls auch nur die Realschule ihn aufnehmen kann, nach meiner Ansicht, die praktische Geometrie gehören. Denn soll diese so betrieben werden, dass die Schüler sich dieselbe wirklich aneignen, so verlangt sie, selbst abgesehen von den dazu erforderlichen Lehrmitteln eine sehr bedeutende, ihr fast ausschliesslich zu widmende Zeit, sie erfordert ferner eine nicht geringe Uebung im geometrischen Zeichnen. Keine dieser beiden Bedingungen eines erfolgreichen Unterrichtes kann das Gymnasium erfüllen, ohne von seinem Hauptzwecke weit abzuweichen; darum halte ich den Vorschlag für unausführbar. Es ist allerdings nicht bloss zulässig, sondern es ist sogar dringend zu empfehlen, dass der Lehrer z. B. bei trigonometrischen Berechnungen sich nicht auf willkürlich erfundene Beispiele zu Aufgaben beschränke, sondern auch Fälle aus der Wirklichkeit zu Aufgaben für die Schüler verwende. Ferner, hat ein Lehrer für praktische Geometrie die erforderliche Kenntniss und Geschicklichkeit, ausserdem die nöthigsten einfachsten Instrumente, so wird es unbedingte Anerkennung verdienen, wenn er, etwa an freien Nachmittagen in der besseren Jahreszeit, die dafür besonders sich interessirenden Schüler der oberen Classen mit deren Gebrauche bekannt macht und sie einige Versuche in ihrer Anwendung machen lässt. Aber alles diess ist etwas durchaus anderes, als wenn das Gymnasium zu seiner an sich schon bedeutenden mathematischen Aufgabe noch diesen umfangreichen Gegenstand hinzunimmt, und seinen Schülern irgend wie die Meinung beibringt, als hätten sie praktische Geometrie erlernt. Besser, die Gymnasiasten wissen von derselben nichts, als dass sie zu der Einbildung geführt werden, sie wüssten, was sie nicht wissen.

Wien, im Juli 1851.

H. Bonitz.

Zweite Abtheilung.

Literarische Anzeigen.

Geschichte der homerischen Poesie von Julius Franz Lauer. Auch unter dem Titel: „Literarischer Nachlass von Julius Franz Lauer. Erster Band. Zu Homer." Herausgegeben von Theodor Beccard und Martin Hertz. Berlin, G. Reimer. 1851. XVI und 324 S. 8. — 1 Thlr. 10 Ngr. = 2 fl. 24 kr. C.M.

Es hat etwas unendlich wehmüthiges, einen reich begabten abgerufen zu sehen, ehe es ihm vergönnt war die Frucht jahrelangen Fleisses und emsigen Sinnens auch nur zum Theile zur Reife zu bringen. In unserer Zeit gelingt auf dem Gebiete der philologischen Studien ein erheblicher Fortschritt meist nur durch die Combination mannichfachen und schwer zu vereinigenden Wissens. Um so trauriger, wenn wir solche Vereinigung wieder in's Grab sinken sehen, ehe daraus der gehoffte Gewinn hervorgieng. Julius Franz Lauer wird daher nicht bloss denen, die ihn, wie der unterzeichnete, kennen lernten und lieb gewannen, die schmerzlichste Erinnerung erwecken, und nicht diese allein müssen den Herausgebern es Dank wissen, dass sie von der Hinterlassenschaft des verstorbenen das halbwegs vollendete und mittheilbare zusammengestellt haben.

In Lauer waren Eigenschaften beisammen, die nicht oft vereinigt zu sein pflegen: umfassende, sorgsamst geordnete Gelehrsamkeit, aus vertrauter Kenntniss alter und neuer Literatur hervorgegangen, eine eigenthümlich sinnige und besonders auf das Ethische gerichtete Auffassung und dabei eine mehr als gewöhnliche Anlage zu klarer Entwickelung der Gedanken. Diese Eigenschaften sollten ihre glückliche Anwendung auf einem Felde finden, wo das Fehlen einer oder mehrerer derselben viel Unheil gestiftet hat. Durch Einseitigkeit, durch wildes Umherfahren, durch Mangel an dialektischer Klarheit und Vertrautheit mit dem Alterthume ist gerade für die Mythologie so viel geschadet worden und steht es gerade für diess Fach der Alterthumswissenschaft, trotz vieler im ein-

zelnen ergebnissreichen Leistungen so, dass wir ohne Anmafsung sagen dürfen: bis jetzt ist noch kaum der Weg dazu gezeigt. Und eben auf diess Fach waren Lauer's Studien hauptsächlich gerichtet.

Mit richtigem Blicke gieng L. bei seinen Untersuchungen über Glauben und Sagen der Hellenen vom Homer aus. Der vorliegende Band enthält die Bruchstücke seiner umfassenden, besonders die Entstehung und Fortbildung der homerischen Sagen in's Auge fassenden Untersuchungen über die homerischen Gedichte. Sie zerfallen in zwei Haupttheile, von denen der erste die zwei ersten vom Verf. selbst grösstentheils noch zum Drucke geförderten Bücher seiner «Geschichte der homerischen Poesie», der zweite unter der Ueberschrift «homerische Studien» vier zum Theile fragmentarische Aufsätze enthält, welche sich sämmtlich an die Odyssee anschliessen. Freilich kann diese Hinterlassenschaft nur in sehr geringem Grade den Verlust ersetzen, den wir erlitten haben, denn der Verf. beabsichtigte eine Geschichte der homerischen Gedichte zu geben, welche von ihrer Entstehung an sie bis in die neueste Zeit verfolgte. Von diesem bedeutenden Unternehmen, wozu er die umfassendsten Vorstudien gemacht und die betreffende gelehrte Literatur in grössester Vollständigkeit zusammen gebracht hatte, liegen jetzt nur zwei Bücher vor: das erste, welches «die Ueberlieferung des Alterthums von Homer» zum Gegenstande hat, und das zweite, das vom «Ursprung der homerischen Gedichte» handelt. Vorausgeschickt ist eine ausführliche Einleitung, welche die Bedeutung der homerischen Gedichte für das classische Alterthum zum Gegenstande hat. So sehr wir es daher auch bedauern müssen, dass uns des Verf.'s Arbeiten über die Feststellung des homerischen Textes von Pisistratos an und seine, von ihm mit besonderer Gelehrsamkeit vorbereiteten Untersuchungen über die homerischen Sagen im Mittelalter fehlen, das vorhandene führt uns gerade zu der interessantesten Frage, führt uns zu einem nie völlig zu lösenden Hauptprobleme der historisch-philologischen Wissenschaft. Die Entstehung des Heldengedichtes hat für die Philologie ein ähnliches Interesse, wie die Entstehung der Erdoberfläche für den Naturforscher. Auf beiden Gebieten hat man der Hypothesen nicht entbehren können, und doch hiesse es an der unermüdlich vordringenden Kraft der Wissenschaft verzweifeln, wollte man nicht hoffen durch Hypothesen allmählich zur Wahrheit vorzudringen. Der Verf. hat schon in seinen das 11. Buch der Odyssee betreffenden «*Quaestiones Homericae*» sich als einen Schüler Lachmann's bekannt. Seine Ansicht über die Entstehung der homerischen Gedichte schliesst sich da, wo er den Zusammenhang der Gedichte selbst bespricht, wesentlich an Lachmann's «Betrachtungen über die Ilias» an. Für ihn ist also die Ilias, wie schon Wolf lehrte, kein planmäfsig angelegtes Kunstganze, sondern eine Vereinigung von «Liedern.» Während aber Lachmann ausschliesslich die Gedichte selbst zum Gegenstande seiner Untersuchungen machte, beschäftigt sich Lauer vorzugsweise mit der allgemeinen Frage nach den Grundlagen und der Gestaltung der homerischen Sage und ergänzt und berichtigt auf

diese Weise die von Wolf in seinen unsterblichen *Prolegomena* niedergelegten Forschungen vom Standpuncte der heutigen Wissenschaft aus. Wir müssen uns hier damit begnügen auf den Gang seiner Forschung und auf das eigenthümliche seiner Ansichten kurz hinzuweisen.

Der Verf. bespricht zuerst «Die Ueberlieferung des Alterthums von Homer» (S. 69—130). Ein Ueberblick über die Quellen unserer Ueberlieferung von Homer führt zu dem wichtigen Resultate: «offenbar fieng die Literatur über Homer, fiengen die Untersuchungen über seine Herkunft und sein Zeitalter erst an, nachdem durch Pisistratos Ilias und Odyssee aufgeschrieben und redigirt und dadurch einer gelehrten Betrachtung zugänglich gemacht waren. Was man von da ab über den Dichter sammelte und schrieb, war der Sage entlehnt und wurde durch eigene Combination mit mehr oder weniger Geschick erweitert» (S. 76, 77). Aus diesem Ursprunge unserer Ueberlieferung von Homer erklären sich dann genugsam die unendlich vielen verschiedenen Angaben und Meinungen über die Herkunft und das Zeitalter des Dichters. L. legt nun gerade auf das Wort «Sage» das grösste Gewicht. «Fast alle Autoren ohne Ausnahme», sagt er S. 80, «haben die Sagennatur unserer homerischen Nachrichten nicht begriffen und sind deshalb in die beiden gleich ungerechten Extreme verfallen, ihnen entweder zu viel oder zu wenig Werth beizulegen. Die einen nämlich hielten sie für Geschichte, die nur im Verlaufe der Zeiten in Verwirrung gekommen, die anderen für leere Fabeln, mit denen sich zu befassen nicht die Mühe lohne.» Der zweite Abschnitt führt uns nun in das Gewebe der Sagen über Homer's Vaterland ein. Die Ansprüche der einzelnen Städte an den Dichter werden mit besonderer Berücksichtigung der Erörterungen Welcker's im «epischen Cyklus» erörtert und schliesslich das Resultat folgendermafsen zusammengefasst (S. 110): «Alte Sagen und Lieder vom troischen Kriege wurden nach der neuen Heimat von den dorthin übersiedelten Stämmen gebracht. Aiolische Sänger, denen jene Sagen und Lieder am nächsten standen, und die wahrscheinlich in Smyrna ihren Sitz und Mittelpunct hatten, dichteten sie fort und machten den Vortrag derselben zu ihrem Gewerbe. Ihre Nachfolger waren ionische Sänger von Chios, welche gleichfalls Homer als ihres Kunstgeschlechtes Haupt verehrten, nach ihm sich Homeriden nannten und denselben Sagen und Liedern dieselbe Thätigkeit widmeten. Die Vorzüge, welche ihre Lieder vor denen aller übrigen Sänger besassen, verdrängten und verdunkelten diese, gestatteten anderen Sängervereinen, z. B. dem auf Ios, nicht, neben dem chiischen aufzukommen und bewirkten endlich, dass Dichtungen anderer Sänger, wenn sie nach Inhalt oder Form dazu geeignet waren, für homerische angesehen wurden.» Die Frage nach der geschichtlichen Existenz eines Homer wird dabei unentschieden gelassen.

Daran schliesst sich die Untersuchung über das Zeitalter des Homer an, eigentlich eine Untersuchung über die endliche Abfassung der Gedichte. Bei dieser Frage tritt ein Mangel des Buches hervor. S. 127

führt L. als ein Moment für den jüngeren Ursprung der Odyssee auch das an, dass die Odyssee den Bernstein und (κ, 81—86) die kurzen Nächte des hohen Nordens kenne, folglich Handelsverbindungen voraussetze, welche erst um den Anfang der Olympiaden von Milet aus angeknüpft seien. Ganz anders aber spricht der Verf. über dieselben Puncte in dem letzten Aufsatze «über die angeblichen Spuren einer Kenntniss von dem nördlichen Europa bei Homer.» Dort (S. 318) lässt er den Bernstein von Sicilien, Italien und Spanien aus durch die Phönizier zu den Griechen gelangen und leitet die merkwürdige Vorstellung von den kurzen Nächten bei den Lästrygonen aus der Phantasie der Griechen her. Die schliessliche Ansicht L.'s ist offenbar in der ersten Stelle enthalten, die er selbst hat drucken lassen, während, nach S. XIII, der andere Aufsatz aus dem Jahre 1846 stammt. In der That hat auch die dort ausgesprochene Ansicht über die Entstehung jener kosmischen Auffassung aus der blossen Phantasie wenig Wahrscheinlichkeit. Die Herausgeber deuten nun in der Vorrede S. XIII diesen Widerspruch zwar an; es wäre aber besser gewesen, ihn, wenn nicht zu beseitigen, doch am betreffenden Orte durch Verweisung auf die spätere Ansicht deutlich zu bezeichnen. Nach S. 128 war L. der Meinung, dass die Odysse «noch etwa in den ersten zehn Olympiaden ihren Bildungsprocess nicht vollendet hatte, während die Ilias weit älter» sei, nach einer späteren Aeusserung älter als das Jahr 840 v. Chr.

Das zweite Buch hat den «Ursprung der homerischen Gedichte» zum Inhalt, der erste Abschnitt desselben, den «Ursprung des Stoffes». Hier kommt zunächst eine Frage zur gründlichen Erörterung, welche in neuerer Zeit in sehr verschiedenem Sinne beantwortet ist, nämlich die, in wiefern der troischen Sage etwas historisches zum Grunde liege. Bekanntlich ist das letztere bestritten worden, und man hat in verschiedener Weise nachzuweisen gesucht, dass Naturerscheinungen, in Mythen umgesetzt, die Grundlage der troischen Sage bilden. Der Verf. tritt solchen, besonders von Uschold und Forchhammer angestellten Versuchen entgegen, indem er die scheinbar dafür angeführten Gründe sorgfältig prüft und scharfsinnig widerlegt. Er selbst nimmt mit Entschiedenheit einen historischen Kern in der troischen Sage an und zeigt die Möglichkeit der reichsten Ausschmückung und Fortbildung historischer Sagen an den unzweifelhaft aus geschichtlicher Tradition erwachsenen mittelalterlichen Sagen von Carl dem Grossen. Diese ganze Auseinandersetzung (S. 131—174) ist eine der gelungensten in dem Buche. Die besonnene und umsichtige Art L.'s zeigt sich hier in vollstem Lichte, und die Darstellung ist vorzüglich gelungen. Die Töne des scharfen Angriffes, der warmen Ueberzeugung und des Spottes wechseln mit einander. Der Verf. schliesst das Capitel mit den Worten (S. 172 f.): «Wie dem auch sei, jedenfalls muss man, wie von der Wahrheit und Wirklichkeit geschichtlicher Kämpfe, von dem Sturm äusserer Begegnisse, welcher die Brust bewegt, dass sie in Wellen epischer Sagendichtung überflutet, so davon überzeugt sein, dass ein Volk, welches eine Ilias und eine Odyssee dichten konnte, auch im Stande ge-

wesen sein müsse, eine zu handeln und in sich zu erleben.» Zu diesem geschichtlichen Kern kommt nun, nach des Verf.'s Auffassung, ein zweites Element, das er das subjective nennt, nämlich «die innere aus dem geschichtlichen Stoff entspringende Empfindung.» Beide zusammen geben die «Sage», deren Begriff L. von dem des «Mythos» sorgfältig scheidet, indem er eben jenes objective historische Element als das charakteristische der «Sage» hinstellt, welche er (S. 179) definirt «als eine durch Tradition fortgepflanzte Erzählung, welche das Andenken an nationale Helden und Ereignisse, von denen das Gemüth lebhaft ergriffen und angezogen wurde, bewahrt.»

Im zweiten Abschnitte des zweiten Buches kommt «der Ursprung der Form» zur Sprache. Wir finden auch hier eine Menge von feinen und treffenden Bemerkungen, wenn gleich die Eintheilung in die «qualitative» und «quantitative Form, so wie die weitere Gliederung der Untersuchung nicht so klar und gelungen ist, wie die des vorigen Abschnittes. Grosses Gewicht wird mit Recht auf die mündliche Verbreitung der Sagen gelegt. S. 193 f. lesen wir darüber das schöne Wort: «eine geschriebene und schriftlich fortgepflanzte Sage verhält sich zu der mündlich existirenden wie die Blume im Herbarium zu der in freier Natur blühenden.» Die mündliche Verbreitung geschah in «kleineren Liedern» (S. 197), wie sie Achill Il. I, 186 als κλέα ἀνδρῶν singt. Nur die Form der Sage ist die Schöpfung der Sänger. «Bis hierher,» sagt der Hr. Verf. S. 204, «führt ein gemeinsamer Weg alle Freunde Homers.» Wie aber aus diesen kleinen epischen Liedern die uns erhaltene Ilias und Odyssee geworden, das ist die Streitfrage. Einige glauben in diesen grossen Epen eine ganz neue Stufe der Dichtkunst zu erkennen, auf welche nur die schöpferische Kraft eines Genius die Poesie heben konnte, den sie Homer nennen; andere sind der Meinung, dass jenes Factum sehr wohl aus der Thätigkeit von Sängerschulen erklärt werden könne. Dass L. sich zu der letzteren Ansicht hinneigt, haben wir schon gesehen. Entscheidend für unsere Ansicht muss die innere Beschaffenheit der Gedichte selbst sein. Es fragt sich aber, ob wir in ihnen eine planmäfsige künstlerische Einheit anzuerkennen haben, oder nicht. Solche planmäfsige Einheit leugnet Lachmann, indem er zahlreiche Widersprüche in der Ilias nachwies, ohne dass bisher die Anhänger der einheitlichen Ilias seine Nachweisungen zu widerlegen vermochten. Lauer beruft sich auf diese Untersuchungen, und nimmt beispielsweise den Anfang der Ilias vor, um daran zu zeigen, dass hier verschiedene ursprünglich nicht zusammenhangende Lieder in und an einander geschoben sind. «Wir haben,» heisst es S. 211, «in der ersten Rhapsodie der Ilias ein oder besser zwei Lieder, welche für sich gedichtet und zu abgesondertem Vortrag bestimmt waren.»

Leider bricht nun gerade hier die vom Hrn. Verf. selbst vollendete Arbeit ab. Nach den Schlussworten scheint er es selbst kaum für nöthig gehalten zu haben, die schwierige Einheitsfrage weiter zu erörtern. Und doch wäre wenigstens eine Besprechung der Odyssee in dieser Beziehung

durchaus nothwendig gewesen. Denn bis jetzt hat noch niemand gezeigt, wie der künstlichere Bau dieses Gedichtes entstanden ist, und gerade die Anhänger des einigen Homer haben die künstlerische Einheit der Odyssee als Argument gegen die Zerlegung der Ilias in Lieder benützt. Hoffentlich wird auch die Odyssee einmal ihren Lachmann finden; bis jetzt sind in diesem Sinne nur einzelne scharfsinnige Versuche gemacht, wie der von Lauer selbst in den erwähnten *Quaestiones Homericae* und von Rhode über das 17. Buch der Odyssee.

Um die an dieser Stelle besonders fühlbare Lücke zu ergänzen, haben die Herausgeber hier einen Abschnitt aus einem für Vorlesungen bestimmten Hefte Lauers eingefügt. Es geht daraus noch deutlicher als aus der oben herausgehobenen Stelle (S. 110) hervor, eine wie grosse Bedeutung L. der Sängerzunft der Homeriden einräumt. Sie haben eben nach seiner Auffassung die Arbeit des Zusammenschliessens und Vereinigens hauptsächlich ausgeführt, doch nicht etwa in der Art, dass sie kunstmäfsige grosse Epen dichteten, denn (S. 218 f.) «da nicht für das Lesen, sondern nur für das Hören gedichtet werden konnte, welches stets einen kürzeren und in sich abgeschlossenen Vortrag verlangte, so wäre es thöricht gewesen, aus den Heldenliedern, da sie gerade aus demselben Bedürfniss und Grunde hervorgegangen waren, ein Epos, ein einziges grosses Gedicht, d. h. etwas ganz unbrauchbares zu machen.» Vielmehr schuf man «aus den verschiedenen und sich gewiss vielfach höchst auffällig widersprechenden Liedern nicht ein Gedicht, wohl aber eine Sage, fügte Personen ein, deren Theilnahme von Interesse war, erweiterte, vermittelte die einzelnen Sagen, so dass in vieler Beziehung neue Lieder geschaffen wurden, die aber «im Allgemeinen zu einem Ganzen streben und sich abschliessen.» Alles das geschah «ohne Dazwischenkunft Eines Dichters.» Die grosse Verschiedenheit zwischen Ilias und Odyssee erklärt aber L. in ganz eigenthümlicher Weise. Die Gedichte sollen nämlich aus verschiedenen Sängerschulen hervorgegangen sein. Die Homeriden auf Chios dichteten nur an der Ilias; die Odyssee erhielt ihre Gestalt in der Sängerzunft der Kreophylier auf Samos. Diese vom Hrn. Verf. gründlich auseinandergesetzte Ansicht verdient jedenfalls sorgfältige Erwägung, indem namentlich die vielen Beziehungen der Odyssee zu Samos von L. in ein helles Licht gesetzt werden.

So weit reicht der erste Haupttheil des Buches. Die hinzugefügten kleineren Abhandlungen tragen noch sehr dazu bei, die dort enthaltenen Auseinandersetzungen zu erläutern und zu ergänzen. Besonders zur Einführung in diese Studien geeignet ist die erste Abhandlung «über die Volkssage vom Odysseus»; mehr populär gehalten, aber namentlich durch die Darstellung ausgezeichnet ist die zweite «der homerische Charakter des Odysseus.» Wir möchten diesen Aufsatz den Lesern dieser Zeitschrift auf das wärmste empfehlen. Man wirft der Kritik so oft vor, sie sei kalt, herzlos, und geeignet den Genuss eines Kunstwerkes einem zu verleiden; hier wird es recht deutlich, dass Kritik und Freude am Alter-

thume sich durchaus nicht widersprechen. Im Gegentheil der an scharfer und strenger Wissenschaft gestählte Sinn wird auch am besten im Stande sein, die grossen Schöpfungen der Alten aufzufassen.

Möchte Lauer's Nachlass unter den Freunden des griechischen Alterthums recht viele eingehende Leser finden! Wer mit der homerischen Forschung noch nicht vertraut ist, wird durch diesen Führer trefflich dazu angeleitet werden; wer schon früher ihr nicht fremd war, findet hier neben einer trefflichen Zusammenstellung von bekanntem viel eigenthümliches, das aller Beachtung werth ist; jeder wird sich durch die sinnige und gediegene Behandlungsweise angeregt und von innigem Bedauern ergriffen fühlen, dass es dem Verf. nicht vergönnt war, seine Forschungen selbst zum Ziele zu führen.

Prag, im September 1851.

Georg Curtius.

Cornelius Nepos. Für Schüler mit erläuternden und eine richtige Uebersetzung fördernden Anmerkungen versehen von Dr. Joh. Siebelis, Lehrer am Gymnasium zu Hildburghausen. Leipzig, 1851. Teubner. XX und 180 S. 8. — 17½ Ngr. = 1 fl. 3 kr. C.M.

Der Hr. Verf. beabsichtiget in dieser Ausgabe des Nepos den Schülern ein zureichendes Hilfsbuch für die häusliche Vorbereitung in die Hand zu geben.

Ueber die Nothwendigkeit eines Hilfsbuches, um eine Vorbereitung, wie sie gefordert werden soll, möglich zu machen, kann keine Frage sein, da Cornelius Nepos der erste Schriftsteller ist, der in der Schule gelesen wird, und mit Schülern, welche eben erst über die Formenlehre hinaus sind. Wie ein solches Hilfsbuch eingerichtet sein soll, darüber mögen die Meinungen getheilt sein, und sind auch getheilt; so viel ist gewiss, dass es nicht zu wenig für die Präparation und nicht zu viel für die Repetition enthalten soll; aber dieses zu leisten, das eben ist die Schwierigkeit, weil die Präparation nach der Aufgabe sich richtet, diese aber nicht nur in Rücksicht auf individuelle Verhältnisse, sondern auch im allgemeinen nach Zweck und Umfang verschieden sein kann.

Gern wird man dem Hrn. Verf. zugeben, «dass nichts so sehr das richtige Verständniss eines Schriftstellers, und dadurch das gründliche und sichere, zugleich aber muntere Fortschreiten der Lectüre befördere, als eine richtige Uebersetzung,» nämlich eine solche, «welche bei möglichst engem Anschluss an die Worte des Originals den rechten Sinn desselben wiedergibt, ohne der Muttersprache irgend Gewalt anzuthun;» und dass durch consequente Gewöhnung an ein solches Verfahren nicht nur der Geist im allgemeinen trefflich geschult, sondern auch eine viel eingehendere Bekanntschaft mit dem lateinischen und deutschen Sprachgebrauche vermittelt

wird, als wenn man sich bei noch so eifriger grammatischer Belehrung entweder mit einer ungenaueren, oder wenn auch wörtlichen, doch undeutschen Uebertragung begnügt;" wobei man nur fragen möchte, warum neben grammatischer Belehrung gerade eine ungenaue oder eine undeutsche Uebersetzung? Was aber das Fortschreiten der Lectüre betrifft, so kann davon wenigstens nicht in dem Sinne, wie bei den übrigen Autoren in den höheren Classen, die Rede sein. Die Anmerkungen zum Texte sollen und werden allerdings das Fortschreiten des Unterrichtes, und dadurch das Fortschreiten der Lectüre erleichtern und fördern; aber das letztere kann nicht an und für sich, sondern nur in sofern Aufgabe sein, als es mit dem nächsten Zwecke des Unterrichtes von selbst zusammenfällt, und als überhaupt möglichst viel in der gegebenen Zeit zu leisten wünschenswerth ist. Der nächste Zweck bei der Lectüre des Nepos aber ist ohne Zweifel Förderung der Sprachkenntniss, und dieser Zweck muss so lange obenan stehen, als in der Sprache ein merkbares Hinderniss der Lectüre sich zeigt. Wollte man das Verhältniss umkehren und den Sprachunterricht auf die zum Verständnisse der Lectüre eben nothwendigen Bemerkungen beschränken, so würde nach keiner Seite hin genügendes geleistet werden, und Gewöhnung der Schüler an Oberflächlichkeit wäre zum dürftigen Gewinne die Zugabe.

Bietet demnach die Lectüre zunächst den Stoff, an welchem die Sprache erlernt werden soll, so sind auch für die Behandlung derselben die leitenden Rücksichten gegeben: Nachweisung der in dem gelesenen angeschauten Regeln in der Grammatik, Aufzeigung der Eigenthümlichkeiten des lateinischen Ausdruckes, Memoriren einzelner Stellen und Capitel oder ganzer Biographien, Reproduciren des gelernten in schriftlichen Aufgaben.

Sollen daher die Schüler durch die Präparation nicht bloss leichthin übersetzen lernen (eine überhaupt sehr nahe liegende Gefahr, die auf das sorgfältigste hintanzuhalten ist), sondern zugleich in den Stand gesetzt werden, der eingehenden Erklärung bei der Repetition mit Leichtigkeit und Lust zu folgen, so müssen sie in dem Hilfsbuche die nöthigen Andeutungen zum Nachschlagen in der Grammatik, zum Nachdenken und Vergleichen finden, damit ihre Aufmerksamkeit in voraus auf die wichtigsten Puncte hingelenkt, ihre Thätigkeit zu dem Versuche tieferen Eindringens gereizt und ihre Wissbegierde für die Repetition gespannt werde.

Es fragt sich, ob das vorliegende Hilfsbuch zu diesem Zwecke geeignet sei.

Im allgemeinen wird man die Frage bejahen dürfen: die Anmerkungen reichen hin, um dem Schüler das Verständniss möglich zu machen, und bieten ihm zugleich mannigfaltige Anregung zum Nachdenken, wenn auch nicht unmittelbar zum Nachschlagen; doch wird es, um auch dieses ihm als Pflicht und Nothwendigkeit erscheinen zu lassen, nur auf die Behandlung der Repetition ankommen, wie ja überhaupt die Präparation durch eine richtige Repetition, und die Benutzung des Hilfsbuches durch zweckmäfsige Leitung des Unterrichtes erst Richtung und Norm erhält.

Im besonderen kommen hauptsächlich die lexikalischen und die grammatischen, dann die logischen und die sachlichen Anmerkungen in Betracht.

Was die lexikalischen betrifft, so wollte der Hr. Verf. «überall, aber auch nur da die Bedeutung von Wörtern und Redensarten angeben, wo er glaubte, dass der Schüler sie in einem gewöhnlichen Lexikon entweder gar nicht oder nur mit Mühe finden oder leicht übersehen könne, namentlich also, wo der deutsche Ausdruck vom lateinischen wesentlich abweicht, und bei Wörtern von ausgedehntem und mannigfaltigem Gebrauch; ferner da, wo er Fehler gegen den deutschen Sprachgebrauch fürchten konnte; wo es thunlich schien, die Wahl des richtigen bloss andeuten u. s. w.» Hier nun ist im ganzen das richtige Mafs getroffen, manche gute Bemerkung, rücksichtlich des von dem deutschen abweichenden lateinischen Ausdruckes angebracht, und auch die Andeutungen und Fragen sind in diesem, wie in den übrigen Theilen der Erklärung von der Art, dass der Schüler das Geforderte ohne übermäfsige Anstrengung wird finden können. Einzelnes wäre allerdings anders zu wünschen, z. B. S. 4 «*floreret* = *excelleret*,» S. 6 «*capti* in die Enge getrieben,» wo vielleicht die Bemerkung genügt hätte, dass man die Ausdrücke im Deutschen nicht wörtlich wiedergeben könne; oder S. 6 *res cadit praeter opinionem* «die Sache fällt gegen Erwarten aus,» was zu falscher Auffassung von *cadere* verführen kann; S. 2 *magnis in laudibus fuit* «es stand in hohen Ehren,» seltsam deutsch; S. 76 *temeraria uti ratione* „seinem thörichten Sinne folgen," zu frei. Statt der Uebersetzung der Redensarten hätte in vielen Fällen die Angabe einer einzigen Bedeutung genügt, z. B *cedit mihi aliquid* «es gelingt mir etwas, geht von Statten.» Doch solche Einzelheiten sind ohnehin für den Lehrer eben so viele Winke zur Beachtung bei der Repetition.

Schwieriger war es, bei den grammatischen Anmerkungen die richtige Gränze einzuhalten. Vollkommen richtig sagt der Hr. Verf. S. VIII: «(Denn) ich halte bei der Lectüre jedes weitere Erinnern an Regeln, als wo es zur richtigen Einsicht in eine Stelle unbedingt nothwendig ist, nur für ein störendes Hinderniss des lebendigen Fortschreitens. Viel zweckmäfsiger habe ich es immer gefunden, nach beendigter Uebersetzung und Erklärung eines Capitels von den Schülern selbst die ihnen bekannten Regeln anführen zu lassen, die darin zur Anwendung gekommen sind; was denn auch ohne besonderen Hinweis immer ziemlich vollständig geschehen ist.» Es müsste zu völliger Verwirrung führen, wollte man jede beim Lesen vorkommende Regel in der Grammatik aufsuchen und vollständig erklären; die Sache selbst zwingt den Lehrer, manches vorerst nur zum Zwecke des Verständnisses zu erklären und die ordentliche Erklärung auf das wesentlichste der wichtigeren Regeln zu beschränken; mit der fortschreitenden Lectüre werden nicht nur stets neue Regeln hinzutreten, sondern auch die bereits vorgekommenen nach ihren freieren Modificationen allmählich genauer und ausführlicher erklärt werden, wobei

zugleich das früher gelesene durch Zurückgehen auf dasselbe nach Inhalt und Form zu festerem Eigenthume der Schüler gemacht wird. Aber jede Regel, welche einmal erklärt wird, muss nothwendig in der Grammatik, und zwar stets mit Angabe des Capitels oder Gegenstandes, zu welchem sie gehört, aufgesucht werden, nicht nur deswegen, weil der Schüler nicht abgerissene Regeln lernen, sondern eine zusammenhangende Kenntniss der Grammatik gewinnen soll, auch vorzüglich deshalb, damit er nicht an Oberflächlichkeit sich gewöhne und mit einer dürftigen Notiz sich begnüge, wo nur Vollständigkeit und Gründlichkeit zum Ziele führt. Wenn man es daher nur billigen kann, dass der Hr. Verf. nirgends auf eine Grammatik verwiesen hat, weil solche Hinweisungen dem freieren Gebrauche eines Buches immer hinderlich sind, so vermisst man doch ungern die Hinweisung auf Grammatik überhaupt durch kurze Andeutung der Regeln. Dass er es vorzog, den Schüler „die nöthigen sprachlichen Bemerkungen stets in den Noten selbst finden zu lassen", dadurch hat er für die Präparation an manchen Stellen zu viel gethan. Fordern zwar auch diese Bemerkungen meistens noch weitere Ausführung, und sind somit nur die Veranlassung zur eigentlichen Erklärung, so könnten sie doch häufig kürzer gefasst und oft in einer blossen Andeutung gegeben werden, wodurch überdiess der Schüler, auch wenn er nirgends nachzuschlagen hätte, zum Nachdenken über die vollständigere Fassung der gelesenen Bemerkungen genöthiget würde. So könnte z. B. statt der S. 4 zu „*Cujus generis* von dieser Art (Leute) nun" gegebenen Erläuterung die Bemerkung genügen: „das Relativum am Anfange der Sätze zu engerer Verknüpfung mit dem Vorhergehenden", weil die beigefügte Uebersetzung „von dieser nun" den Schüler von selbst oder unter Führung des Lehrers zur Erkenntniss der abweichenden deutschen Ausdrucksweise und der allgemeinen der Regel hinleitet. Eine kurze Andeutung wäre z. B S. 5 bei *postulasset, Lemnii id sua sponte facerent:* „Weglassung des *ut* vor dem Conjunctiv;" oder S. 9 bei *mille:* „steht substantivisch;" das weitere ist Sache der Repetition. Auf derselben Seite würde ferner bei *moenibus* der Zusatz „nicht durch" hinreichen, um den Schüler nach der beigefügten Bemerkung die Präposition „hinter" selbst finden zu lassen. — Auf die Tempus- und Moduslehre kann allerdings nicht eigentlich eingegangen werden; doch ist z. B. bei *qui consulerent* S. 5. die Bemerkung, dass der Conjunctiv in Relativsätzen der Absicht durch: sollen, müssen, können, wollen bezeichnet werde, kaum gut zu heissen.

Alle ähnlichen Bemerkungen können indessen dem gründlichen Studium keinen Eintrag thun, weil der Lehrer darauf zu halten hat, dass er nicht mit der memorirten Erklärung des Buches sich zufrieden stelle, sondern stets und überall Verständniss fordere.

Unter den logischen Anmerkungen wollte ich kurz jene meinen, die sich auf Nachweisung des Zusammenhanges der Gedanken erstrecken, z. B. S. 9 „*quo factum est, ut cet;* die Folgerung ist diese u. s. w." In dieser

Beziehung ist theils durch unmittelbare Erklärung, theils durch leicht zu beantwortende Fragen dem Bedürfnisse der Lernenden Genüge geleistet.

Die sachlichen Anmerkungen enthalten in Kürze so viel als zum Verständnisse des Inhaltes und zu richtiger Auffassung der erzählten Ereignisse erforderlich ist.

Dass der Commentar zugleich zu richtiger Beurtheilung des Schriftstellers führt, bedürfte der Erwähnung nicht. In der vorausgeschickten Einleitung wird der Schüler über Person, Charakter und Lebensverhältnisse desselben, so wie über seine Schriften und deren Vorzüge und Mängel belehrt, und zwar in einer Weise, wie nicht nur die Achtung vor der Jugend, sondern auch die Gerechtigkeit gegen den Schriftsteller es zur Pflicht machen musste. Die sprachlichen Unregelmäfsigkeiten und die bedeutenderen historischen Ungenauigkeiten und Irrthümer werden im Verlaufe des Commentares an ihren Stellen bemerkt.

Im Texte ist der Hr. Verf. grösstentheils den Recensionen von Nipperdey und von Roth gefolgt. Ueber einzelnes, ob man z. B. im *Atticb. II, 3* mit Nipperdey (dessen Ausgabe übrigens aus mehr als einem Grunde für unseren Zweck unbrauchbar ist) lesen wolle *quoad licitum est otioso,* oder mit Hrn. S. *quoad licitum est odiosa* (was einen richtigeren Sinn zu geben scheint), lässt sich nicht rechten.

Die äussere Ausstattung ist nett.

Das Buch verdient unseren Gymnasialschülern empfohlen zu werden.

Troppau, im October 1851.

A. Wilhelm.

Dr. Joh. Chr. A. Heyse's deutsche Schulgrammatik oder kurzgefasstes Lehrbuch der deutschen Sprache mit Beispielen und Uebungsaufgaben. Neu bearbeitet von Dr. K. W. L. Heyse. Siebzehnte gänzlich umgestaltete und sehr erweiterte Ausgabe. Hannover, Hahn'sche Hofbuchh. 1851. XVIII und 502 S. 8. — 1 Thlr. = 1 fl. 48 kr. C.M.

Dr. J. C. A. Heyse's Leitfaden zum gründlichen Unterricht in der deutschen Sprache für höhere und niedere Schulen, nach den grösseren Lehrbücher der deutschen Sprache. Funfzehnte verbesserte Auflage. Hannover, Hahn'sche Hofbuchh. 1849. VIII u. 124 S. 8. — $\frac{1}{3}$ Thlr. = 36 kr. C.M.

Schäfer, Eduard, Leitfaden beim Unterrichte in der deutschen Sprache für die unteren Classen höherer Lehranstalten. Köln, Du Mont-Schauberg. 1851. II u. 164 S. 8. — $12\frac{1}{2}$ Ngr. = 45 kr. C.M.

Wir haben im IX. Hefte dieser Zeitschrift die viel verbreitete deutsche Grammatik von Götzinger besprochen und durften dieselbe den besseren Lehrbüchern jenes Gegenstandes beizählen. Wir wenden uns diessmal zunächst einer anderen Sprachlehre zu, welche die Götzinger'sche noch an Verbreitung übertrifft. Heyse's deutsche Schulgrammatik, die zuerst 1816

erschien, liegt nunmehr in siebzehnter Ausgabe vor uns und ist in vielen tausend Exemplaren über Deutschland verbreitet. Dass sich dieselbe nicht bloss im Gebrauche erhielt, sondern einer steigenden Beachtung erfreute, konnte nur dem redlichen Streben nach Verbesserung gelingen, welches ihr erster Verfasser, der längst verstorbene Joh. Christ. Aug. Heyse in Magdeburg, bewiesen hat; es muss aber auch dem glücklichen Umstande zugeschrieben werden, dass dem Vater in der Bearbeitung der neueren Auflagen ein Sohn folgte, der mit gleichem Ernste und mit höherer Kraft die Erbschaft an sich nahm. Die Ausgaben seit 1830 zeigen einen raschen Fortschritt, die neueste siebzehnte aber ist ein ganz neues Werk und verdient die allgemeinste Beachtung.

Die Heyse'sche Grammatik entstand aus vieljähriger Erfahrung und ward durch die Prüfung im Schulgebrauche fortwährend in ihrer Brauchbarkeit erhöht. Klar und fasslich, mit besonnenem Urtheil und richtigem Sprachgefühl gearbeitet, fand sie einen weiten Kreis; nunmehr hat sie auch die Ergebnisse der deutschen Sprachwissenschaft in sich aufgenommen, und ihr neuer Verfasser, Prof. K. Heyse in Berlin, hat namentlich die geschichtliche Seite der Sprache mehr herausgehoben. Er hat gern auf einen Theil der bisherigen Verehrer des Buches verzichtet, um denen zu genügen, welche eine wissenschaftliche Behandlung begehrten. Die Heyse'sche Grammatik sucht jetzt ihr Verdienst in der Ueberlieferung der Wissenschaft unserer Sprache an die gebildete Menge; sie will praktisch, populär sein, aber, weil sie die Menge achtet, nur in gediegenster Weise. Wir begrüssen solches Streben mit Freude und stehen nicht an, diese Schulgrammatik zugleich mit ihrem Auszuge, dem Leitfaden zum gründlichen Unterrichte in der deutschen Sprache, für die gelungensten praktisch-populären Lehrbücher der deutschen Sprache zu erklären. Als ein drittes stellt sich zu diesen beiden das ausführliche Lehrbuch der deutschen Sprache, das von F. C. A. Heyse zuerst 1814 herausgegeben wurde, und jetzt in gänzlich neuer Bearbeitung ebenfalls von K. W. L. Heyse, in zwei starken Bänden, vorliegt. (Erster Band, 1838. SS. XXVIII. 916. 8. Zweiter Bd. 1849. SS. XII. 876. 8. Hannover, Hahn'sche Hofbuchhandlung.) Es ist die weitere Ausführung dessen, was die Schulgrammatik gibt, wie diese eine Ausführung des Leitfadens ist. Alle drei Werke stehen in festem Zusammenhange und sind nach demselben Plane gearbeitet. Ich halte mich hier an die Schulgrammatik und gebe ihren Inhalt kurz an.

Das Buch wird mit einer Einleitung begonnen, welche über die Sprache überhaupt spricht und dann die Grundzüge der Bildungsgeschichte der deutschen Sprache mittheilt. Wir erhalten hier eine Uebersicht der deutschen Literatur, die freilich wenig mehr als Namen gibt, und einer nachhelfenden Hand dankbar sein möchte. Eine kurze Uebersicht der Sprachentwickelung schliefst sich an, mit Bemerkungen über die deutschen Mundarten, über Reinheit der Schriftsprache und über Grammatik. — Der erste Theil gibt die Laut- und Schriftlehre. Die Heyse'sche Grammatik ist hier am wenigsten wissenschaftlich. Der gegenwärtige Zustand wird allerdings

durch Lehre und Beispiel fasslich gemacht, allein wegen der augenscheinlich absichtlichen Verschweigung der geschichtlichen Grundlage stellt sich diess allzu empirisch dar. Manches mufs geradezu unrichtig von dem historischen Standpuncte aus erscheinen, wie z. B. die Lehre vom Unterschiede des fs und fz. Diese Ausstellungen betreffen den ganzen ersten Theil. Der zweite Theil trägt die Wortlehre vor. Nachdem die Wortarten und Wortverhältnisse besprochen sind, wird die Wortbildung behandelt. Hier werden nun grösstentheils die Fehler des ersten Theils gut gemacht und die geschichtliche Gestaltung unseres Lautwesens dargelegt. Darauf werden die verschiedenen Wortarten im besonderen besprochen und auch hier die historische Begründung mit praktischer Anwendung und fasslicher Darstellung vereint. Der Verf. hat dabei den richtigen Grundsatz gehabt, dass eine Schulgrammatik der neuhochdeutschen Sprache von einer wissenschaftlichen Specialgrammatik durchaus verschieden sei. Während diese durchaus auf geschichtlichem Boden zu ruhen habe, müsse jene im allgemeinen von dem gegenwärtigen Sprachstande ausgehen, denselben aber auf die ältere Sprache zurückführen und daraus erbauen, ergänzen und beleben. Die wissenschaftliche historische Grammatik sollte also nur Grundlage, nicht Zweck des Schulunterrichtes des Neuhochdeutschen sein. — Der dritte Theil gibt die Satzlehre und zeigt, im Verhältnisse zu den früheren Ausgaben, die grössten Veränderungen; die ganz neue Bearbeitung der Syntax für das ausführliche Lehrbuch liegt hier zu Grunde. Auch hier nimmt der Hr. Verf. fortwährend Rücksicht auf die Geschichte des deutschen Satzes, wobei er wenigstens für den zusammengesetzten keine Vorarbeiten hatte. Es muss ihm daher diese Arbeit um so mehr gedankt werden. Viele der Sprachfehler, welche in dem Unterrichte von unwissenden Lehrern vorgetragen werden, und die unsere Zeitungen und sonstigen Veröffentlichungen beflecken, müssen sich verlieren, wenn die Heyse'sche Arbeit überall die gebührende Anerkennung findet. Zahlreiche Beispiele und Aufgaben üben die gegebenen Lehren ein. — Als vierter Theil ist der Schulgrammatik und dem Leitfaden eine Verslehre oder Metrik angehängt, welche in der neuen Ausgabe des ausführlichen Lehrbuches weggelassen ist. Durch die Mittheilung der Geschichte des deutschen Verses und Reimes unterscheidet sich die Heyse'sche Arbeit vortheilhaft von andern Verslehren. Die Aufzählung fremder Mafse nimmt freilich auch hier den grössten Raum ein, doch ist diess durch die Zustände bedingt.

Wir empfehlen zum Schlusse nochmals nach bestem Wissen und Gewissen die Heyse'schen Grammatiken der Schule sowohl, als allen denen, welche eine allgemein fassliche und dabei wissenschaftlich gehaltene Belehrung über ihre Muttersprache begehren.

In Kürze wollen wir noch des Leitfadens beim Unterrichte in der deutschen Sprache erwähnen, den neulich Hr. Edmund Schäfer, Lehrer am Rectorate zu Xanten, herausgegeben hat. Mit offener Verschmähung der geschichtlichen Sprachwissenschaft, der Becker'schen Lehre zugethan, aber ohne die Einsicht und den Geist des Meisters, geht der Hr. Verf.

von dem Satze aus, als dem ersten Grunde der Sprache, und behandelt nach diesem die Wortarten, jedoch nicht nach Becker'scher Folge, sondern in der Ordnung der lateinischen Schulgrammatiken, da er seinen Leitfaden zu einer Vermittelung der Becker'schen deutschen Sprachlehre mit dem ersten Unterrichte in den alten Sprachen bestimmt hat. In dem ersten Abschnitte werden demnach allgemeiner Begriff, Gedanke, Wort, Satz und Satzhaupttheile behandelt, im zweiten werden die einzelnen Wortarten durchgegangen. Es zeigt sich hierbei die Geistlosigkeit der Schüler Becker's wieder einmal schlagend, die stets den Geist und die Gedankenfülle ihrer Sprachbehandlung auf der Zunge tragen, wenn sie aber dieselbe offenbaren sollen, in die grösste Gedankenlosigkeit verfallen. Vor lauter aus dem Begriffe abgezogenen Lehrsätzen wird die Sprache aus der Hand gelassen, und die Herren wissen zuletzt nicht, was mit dem Stoffe anfangen, den sie ihnen gibt. Er wird dann in Reihen aufgeschichtet, die nichts weniger als begriffmässig und verständig sind. Die Deutungen des Hn. Schäfer, seine Eintheilungen der Declination sammt den gegebenen Beispielen (das schöne Wort »der Faulenzer« dient als erstes Paradigma), die Aufzählungen der Zeitwörter mögen als Belege von mir aufgeführt werden. — Der dritte Abschnitt handelt von den Sätzen. Nach einer Verweisung auf den Inhalt des ersten Abschnittes wird der einfache, der zusammengezogene und der zusammengesetzte Satz kurz behandelt. Am Schlusse finden sich die einzelnen Formen des Zeitwortes besprochen. So wenig diess von logischer Anordnung und geistiger Verarbeitung des Sprachstoffes zeugt, eben so wenig die Lostrennung der ganzen Rectionslehre, die dem zweiten Abschnitte eingereiht ist. In dem vierten Abschnitte erhalten wir die Lehre von der Wortbildung und der Orthographie. Das hier gegebene ist brauchbar, ein Verdienst, das Becker gehört. Ein Anhang gibt Lesestücke und Aufgaben, zur Besprechung und Befestigung des vorher gelehrten.

Ein Gewinn für den Unterricht in der deutschen Sprache ist in diesem Leitfaden nicht erwachsen.

Gratz, im October 1851.

K. Weinhold.

Ueber Methode der deutschen Stilübungen in Mittelschulen. Von Dr. G. W. Hopf, Rector der Handelsgewerb-Schule in Nürnberg. Zweite verm. u. verb. Auflage. Fürth, Schmidt'sche Buchh. 1851. 74 S. 8. — 1/4 Thlr. = 27 kr. C.M.

Zu den schwierigsten Aufgaben des Unterrichtes in Mittelschulen, speciel in Gymnasien, gehört die richtige Leitung der Aufsätze in der Muttersprache. Die angemessene Wahl von Themen, welche den Gesichtskreis der Schüler nicht überschreiten und doch bedeutend genug sind, um sie zu interessiren, eine der Bearbeitung vorausgehende Besprechung dieser Aufgaben, welche die Selbstthätigkeit der Schüler weckt, nicht etwa überflüssig macht, endlich die sorgfältige Correctur und gewissenhafte

Beurtheilung der eingelieferten Aufsätze — alles diess, durch dessen Vereinigung diese Uebungen erst ihren vollen Erfolg haben, erfordert eine so vielseitige und dabei durch feste Grundsätze geleitete Thätigkeit des Lehrers, dass nur die Ueberzeugung von der hohen Bedeutung dieses Unterrichtes ihn dazu stärken kann. Nun gibt es allerdings zahlreiche Hilfsbücher, welche dem Lehrer die erste der vorher bezeichneten Bethätigungen, nämlich die Wahl passender Themen zu erleichtern beabsichtigen, Sammlungen, welche Aufgaben zu Aufsätzen für die verschiedenen Stufen des Gymnasiums zu hunderten, ja zu tausenden darbieten. Aber jeder Lehrer wird wohl schon die Erfahrung gemacht haben, wie wenig selbst die tüchtigsten unter diesen Büchern die eigene Wahl des Lehrers zu ersetzen pflegen, ja, der Natur der Sache nach, zu ersetzen vermögen. Denn um die unerlässliche Forderung zu erfüllen, dass das Thema wirklich in den Gesichts- und Gedankenkreis der Schüler falle, muss man sich mit diesem genau bekannt machen und das Thema der individuellen Beschaffenheit derjenigen Classe, welcher es gestellt werden soll, anpassen. Und nach der richtigen Wahl eines Thema hängt die erfolgreiche Bearbeitung desselben immer noch davon ab, dass die vorgängige Besprechung die Schüler gehörig vorbereite. Bei dieser mannigfaltigen Schwierigkeit ist jeder Beitrag, den einsichtsvolle und erfahrene Schulmänner für diesen Unterricht geben, mit dem lebhaftesten Danke anzunehmen und zu benützen. Die oben genannte Schrift berücksichtigt zunächst das Bedürfniss von Bürger- und Realschulen, deren Schüler durchschnittlich zwischen dem 10. und 16. Jahre stehen, aber das meiste darin findet eben so gut Anwendung auf die unteren und mittleren Classen der Gymnasien. Ursprünglich als Schulprogramm veröffentlicht, fand dieselbe so viel Beifall, dass sie bald nachher mit Zusätzen in einer zweiten Auflage erschienen ist. Nach einer kurzen, eindringenden Erörterung über die verschiedenen Seiten des Unterrichtes in der Muttersprache geht der Hr. Verf. speciel auf die Stilübungen über, und bespricht der Reihe nach die einzelnen Arten von Aufgaben, die angemessen gegeben werden können, bei einer jeden die Methode in ihrer Behandlung und die Abstufung ihrer Schwierigkeit genau erörternd. Das Schriftchen ist bei geringem äusserem Umfange sehr inhaltsreich, es ist die Frucht einer langjährigen, von gründlichem Nachdenken geleiteten und unterstützten Erfahrung. Mit der umfangreichen Literatur dieses Gegenstandes vertraut, gibt der Hr Verf. reiche, wohlgewählte Nachweisung solcher Schriften, deren Gebrauch dem Lehrer gute Dienste leisten und ihn auf manches aufmerksam machen wird. Ich empfehle dieses Schriftchen auf das dringendste allen Lehrern, welche den Unterricht in der Muttersprache, namentlich in der deutschen Sprache, zu ertheilen haben, und darf mit Zuversicht versichern, dass jeder an der Lectüre die Freude haben wird, eigene Erfahrung bestätigt oder modificirt zu finden, treffende Winke zu erhalten, und auf manches, ihm vielleicht entgangene Buch hingewiesen zu werden.

Wien. H. Bonitz.

---

1. Anweisung zu einem methodischen Unterricht in der Pflanzenkunde. Für den Schul- und Selbstunterricht bearbeitet von Aug. Lüben, Rector der Bürgerschule in Merseburg, Mitgl. m. naturwiss. Ges. Mit einem Briefe als Vorwort von Dr. W. Harnisch, früher k. preuss. Seminardirector u. s. w. Dritte, verb. u. verm. Aufl. Halle, Ed. Anton. 1851. (XXVIII und 602 S.) — 1½ Thlr. = 2 fl. 42 kr. C.M.
2. Abbildung und Beschreibung der wichtigsten Futtergräser nebst Angabe ihrer Cultur und ihres Nutzens. Mit 63 getreu nach der Natur gezeichneten und colorirten Abbildungen. Text von Ed. Schmidlin, Gärtner, Verfasser einer Flora von Stuttgart, einer Anleitung zum Botanisiren u. a. m Stuttgart, Schreiber u. Schill. 1850. (VI u. 28 S.) — 1 Thlr. = 1 fl. 48 kr. C.M.
3. Leitfaden für den botanischen Unterricht auf Gymnasien und Realschulen. Von Dr. Wunschmann, Oberlehrer an der Louisenstädtischen Realschule und Lehrer der Naturgesch. am Friedrichs-Werder'schen Gymnasium. Berlin, Plahn'sche Buchh. 1851. (IV u. 84 S.) — 8 Ngr. = 29 kr. C.M.

1. Man ist gewöhnt, unter Lüben's Namen auf den Titeln seiner Schriften dem Zusatze: „Dritte, vierte Auflage" zu begegnen. Wiederholte Auflagen entscheiden nicht immer über die Brauchbarkeit eines Buches, — es gibt in der Literatur des Unterrichtes, so wie anderwärts, auch Glück und Unglück, es gibt auch allerlei Mittel, einem Buche Absatz zu verschaffen — aber, wenn fast alle Werke eines Schriftstellers mehrfache Auflagen erleben, so muss diess doch das günstigste Vorurtheil für ihn erwecken, und dieses wird denn auch bei Hrn. L. vollkommen gerechtfertigt. Nicht die Bearbeitung des Stoffes in wissenschaftlicher Rücksicht, durch welche Hr. L. auf dem Gebiete der Schulliteratur hervorragt, — es gibt der übersichtlich und verständlich abgefassten Zusammenstellungen dieser Art mehrere — sondern die Behandlung und Anordnung in Beziehung auf Methode ist es,, durch welche er die Anerkennung der Schulmänner und die grosse Verbreitung seiner Schriften sich erworben hat. Diese letztere ist auch in vorliegendem Werke, das, wie aus dem Titel erhellt, für den Lehrer bestimmt ist, wieder vortrefflich und zeigt von vieljähriger Erfahrung und reifem Nachdenken eines von Haus aus für Pädagogik begabten Mannes.

Es zerfällt nach dem an den Schulen, wo Hr. L. thätig ist, eingeführten Lehrplane auf gleiche Weise in vier Curse, wie der im Jhrg. 1851 d. Zeitschr., Hft. VII, S. 559—562 angezeigte „Leitfaden z. e. meth. Unterr. i. d. N. G." desselben Autors. Eine wichtige und sehr beherzenswerthe Einleitung eröffnet das Buch. Der erste Curs (S. 1—82) enthält die Betrachtung einzelner Pflanzenarten und die Grundzüge der allgemeinen

Pflanzenkunde, d. h. eines Theiles derselben, eine kurzgefasste Morphologie und Terminologie; im zweiten (S. 83—149) wird die Vergleichung und Unterscheidung von Pflanzenarten, die einer Gattung angehören, an 48 allgemein verbreiteten Gattungen (wie im ersten Curse nach der Blütezeit geordnet) vorgenommen, und zum Schlusse, nachdem schon am Ende des ersten Curses das natürliche System nach seinen Hauptgruppen angedeutet worden, eine Anweisung gegeben, wie der Schüler zur Zusammenstellung einer Partie der durchgenommenen Gattungen nach diesem Systeme und der von ihm selbst wahrgenommenen und untersuchten Kennzeichen angeleitet werden soll; im dritten Curs (S. 150—235) endlich kommt das natürliche System an die Reihe. Eine zur Auswahl genügende Zahl Pflanzen, die alle wichtigen Familien repräsentiren, werden in Classen, Ordnungen, Familien und Gattungen ausführlich charakterisirt, und hierzu theils wichtige neue, theils solche, die schon in den ersten Cursen vorkamen, ausgewählt und so, wie überall, früher ihre merkwürdigen Eigenschaften, ihr Nutzen und Schaden erwähnt. Am Schlusse wird das für die Bestimmung wichtige Linné'sche System auseinander gesetzt. Der vierte Curs (S. 236—580) endlich enthält alles wichtigere von der Anatomie und Physiologie der Pflanzen. Angehängt ist noch ein deutsch-lateinisches Register über die botanischen Kunstausdrücke, ein zweites lateinisches über die Namen der Ordnungen, Familien und Gattungen, und ein deutsches desgleichen nebst Trivialnamen und technischen Ausdrücken, eine Zugabe, die in keinem Schulbuche fehlen soll, aber leider noch öfter fehlt. Wie man sieht, verfolgt der Hr. Verf. den Weg des concreten zum allgemeinen. Es ist und bleibt diess der einzige, den man in der Naturgeschichte einschlagen kann, was auch seine Gegner dagegen sagen mögen, deren Zahl immer kleiner wird, je weiter der naturgeschichtliche Unterricht sich verbreitet, und je vielfältigere Erfahrungen in ihm gesammelt werden. Es ist der, den das Kind und der Mensch überhaupt in seiner ganzen geistigen Entwickelung einschlägt. Der Hr. Verf. macht diess, unter vollkommener Uebereinstimmung des brieflich bevorwortenden bekannten Pädagogen Harnisch, in der Einleitung, die man ihrer Vortrefflichkeit wegen am liebsten vollständig hier möchte abdrucken lassen. sehr anschaulich, und es freut mich, mit ihm, der Hauptsache nach, in meinem Aufsatze (Hft. V. u. VI. d. J.) überall zusammengetroffen zu sein, bevor ich noch seine Ansichten aus vorliegendem Buche kennen gelernt hatte. Im Principe differiren wir nirgends, nur um ein mehr oder weniger handelt es sich zuweilen, und selbst diess ist meist nur Folge der Unterschiede zwischen dem Lehrplane, der bei uns, und dem, der in Lüben's Wirkungskreise befolgt wird. Hr. L. demonstrirt im ersten Curse dialogisch beschreibend nach der Blütezeit gewählte Pflanzen, entwickelt, während er diese Demonstrationen und Beschreibungen weit vorwiegen lässt, ganz nebenbei die Morphologie und Terminologie und lässt hinterher einen zusammenhangenden Abrifs davon folgen; ich habe vorgeschlagen, ebenfalls einzelne Pflanzen zu demonstriren, aber daran Terminologie anzuknüpfen und diese vorwalten zu lassen, damit

der Schüler schneller in den Stand gesetzt werde, sowohl die Beschreibung des Buches und des Lehrers schnell und vollkommen zu verstehen, als auch selbst eine einigermafsen genügende zu versuchen. Aber Hr. L. hat (wenn wir sein Buch auf unsere Gymnasien anwenden) zwei aufs Untergymnasium entfallende Curse, wir dagegen nur einen. Bei einem einzigen Curs aber würde Hr. L. vielleicht dieselbe Anordnung treffen. Gegen eine abgesonderte, den Unterricht eröffnende, hinter einander vorgetragene umfangreiche Terminologie und Morphologie, bei der nichts vorgezeigt wird, als die in Rede stehenden Theile, ist aber er, wie ich. Er will auch ja nicht zu schnell vom besonderen zum allgemeinen übergegangen wissen, und wohl nicht mit Unrecht, allein dem ist, in einem gewissen Grade, bei einem einzigen Curs in der niederen Lehrstufe schwer auszuweichen; indessen möge man seinen Rath nach Möglichkeit befolgen. Der Zweck des naturgeschichtlichen Unterrichtes wird so immer besser erreicht werden, als wenn man den Kindern den Kopf mit Allgemeinheiten vollpfropft, die sie nicht verstehen und die sie wenigstens theilweise sich aus einem Buche aneignen können, wenn sie genug Einzelkenntnisse erworben haben, und ihre Auffassung hinreichend geschärft ist. Wie jeder, dem nicht von Vorurtheilen der Sinn ganz verschlossen ist, und den nicht Mangel an Kenntnissen und Bequemlichkeit zu anderen Ansichten veranlasst, dringt er auf stete Selbstthätigkeit der Schüler, auf ununterbrochenen Wechselverkehr zwischen ihnen und dem Lehrer und auf immerwährendes Zeigen und Sehen an lebenden Pflanzen, von denen wenigstens je zwei bis drei Schüler ein Exemplar in den Händen haben müssen, wenn es unmöglich sein sollte, jedem eines zu geben. Auch warnt er vor häufigem Gebrauche von Abbildungen (eine allerdings bequeme, aber ganz verwerfliche Methode), da die Schüler nicht diese, sondern die Pflanzen selbst kennen lernen sollen, und will diesen, wo sie überhaupt angewendet werden müssen, öfter getrocknete Pflanzen substituiren. Hiermit kann ich mich jedoch, höchstens das Obergymnasium ausgenommen, nicht für einverstanden erklären, indem ich mit einigen Ausnahmen für den Anfänger die getrocknete Pflanze als das schlechteste Ersatzmittel der lebenden ansehe, und eine selbst nur mittelmässige Abbildung höher stelle. Durch alle Curse, den letzten anatomisch-physiologischen ausgenommen, stellt er als ganz unerlässlich die Forderung, dass die Kinder die Merkmale der Pflanze selbst auffinden und beschreiben, und tadelt mit vollem Rechte diejenigen Lehrer, welche (meist aus Bequemlichkeit) die Pflanze zwar jedem Kinde in die Hand geben, aber selbst sie beschreiben und diese nur nachsehen lassen. Dabei aber verhalten sich die Kinder nur aufnehmend, also passiv, die Sinnes- und Geistesübung ist sehr gering und häufig geradezu gleich Null, weil das monoton wird, und die Aufmerksamkeit meist ganz erlischt. Wie man die Schüler zu dieser Thätigkeit veranlasst, zeigt Hr. L. in einigen, in jedem Curse voranstehenden Beispielen des Lehrverfahrens, wo Lehrer und Schüler redend aufgeführt sind, und an welchen ich nur ausstellen möchte, dass er den Schüler

stets den ganzen Fragesatz in der Antwort wiederholen läfst, z. B.: «Aus welchem Theile der Wurzel entspringt der Stengel?» — «Der Stengel entspringt aus dem oberen Theile der Wurzel.» — Er thut diess ohne Zweifel aus stilistischen Rücksichten, welche er überhaupt besonders für die häuslichen Aufgaben in's Auge gefasst haben will; aber ich glaube dieser kleine Vortheil wiegt den Nachtheil des Zeitverlustes und der Bestärkung in der üblen Gewohnheit, die Frage in Ermangelung einer Antwort wieder zu geben, nicht auf. Beinahe hinter jeder Nummer und jedem Paragraphe sind (meist für die Schule berechnete) Aufgaben zur Vergleichung und Unterscheidung, zu aufzählenden und tabellarischen Zusammenstellungen etc. hinzugefügt, die meist so vortrefflich gewählt sind, dass wohl die meisten Lehrer am besten thun dürften, sich genau an sie zu halten, denn sie sind gerade eine der schwierigsten Partieen des Unterrichtes, welche genaue Sachkenntniss und pädagogische Erfahrung zugleich erfordern. Die Beschreibungen der Pflanzen sind gut und zeigen von der genauen Bekanntschaft des Hrn. Verf's. mit dem Gegenstande; nur vermisse ich eine Schilderung des Habitus, besonders im zweiten Curse, wo die Kenntniss der Genera, und im dritten, wo die der Familien angebahnt wird. In Bezug auf Nutzen und Schaden hebt der Hr. Verf. überall den medicinischen Gebrauch hervor, auch wohl da, wo er nicht mehr in Wirklichkeit stattfindet. Ich finde das gerade nicht sehr interessant und wünschte lieber hier und da etwas über die Rolle in der Natur, und besonders im dritten Curse über geographische Verbreitung beigefügt zu sehen. Im vierten Curse verdient der Hr. Verf. besonders den Dank der Lehrer für die Angabe von leicht zu habenden und leicht darzustellenden phytotomischen Präparaten, die in den populären und streng wissenschaftlichen Lehrbüchern, in ersteren mit grossem Unrecht, ohne Rücksicht auf die obenerwähnten Eigenschaften ausgewählt sind. Zu bedauern ist, dass Umstände den Hn. Verf. hinderten, Abbildungen diesem Curse beizufügen. Die Darstellung ist hauptsächlich nach Seubert, dessen Werk *) als ein fafslich und gründlich geschriebener Abrifs der Botanik von einem Manne von Fach allen Lehrern zu ihrem Gebrauche hiermit bestens empfohlen sei. Hrn. Lüben's Buch dagegen wird denjenigen Lehrern, welche in diesem Zweige der Naturgeschichte noch nicht bewandert sind, ebenfalls zur Selbstbelehrung dienen, für alle aber zum Studium und zur Nachahmung der darin befolgten Methode höchst nützlich sein. Eine recht weite Verbreitung desselben würde den botanischen Unterricht auf unseren Gymnasien sicherlich fördern, denn trotzdem, dass es nicht unserem Lehrplane entsprechend eingerichtet ist, läfst es sich doch vom Lehrer recht gut verwenden, wenn er mit einigem Geschicke den ersten und zweiten Curs

*) Die Pflanzenkunde von Prof. Dr. Mor. Seubert. Stuttgart, J. B. Müller. 1850. Mit 2 Lithographieen und vielen sehr netten Holzschnitten. (2 Liefrgn. IV und 358 S. 8.) Der Preis (complet 2 Thlr. 12 Ngr. = 4 fl. 19 kr. C.M.) ist billig.

abkürzend, und einige Andeutungen aus dem dritten und vierten hinzufügend, für das Untergymnasium verschmelzt, für die fünfte Classe dagegen den dritten und vierten Curs vereinigt, nachdem er das nothwendigste aus dem ersten und zweiten Curse wiederholend vorausgeschickt. Schülern kann das Werk nicht in die Hand gegeben werden. — Die Ausstattung ist genügend, der Preis bei der Stärke von mehr als 600 Seiten sehr billig.

2. Der Titel dieses Werkchens zeigt, dass es zunächst für Oekonomen bestimmt ist. Da indessen die darin beschriebenen und abgebildeten Futtergräser fast durchgängig solche Grasarten sind, welche überall häufig vorkommen und somit ein Interesse für den botanischen Unterricht haben, da in dem, 28 Seiten starken Texte der descriptive Theil vorwiegt, und noch ein Schlüssel zur Erkennung der Gattungen beigefügt ist, da endlich die Abbildungen recht nett und treu sind, so verdient es bei der Billigkeit seines Preises auch für die Schule bestens empfohlen zu werden. Mit diesem Buche in der Hand wird jeder Schüler der fünften Classe, selbst der fleissigere und gewecktere des Untergymnasiums, den gröfsten Theil der ihm aufstossenden Gräser bestimmen können. Auch dem in diese nicht ganz leichte Partie der Botanik eingearbeiteten Lehrer wird es neben einer guten Flora (z. B. von Koch oder Kittel) recht erspriefsliche Dienste leisten. Ich kenne kein so billiges und doch so brauchbares Werk, in dem fast alle gemeinen Gräser kenntlich abgebildet sind, wie hier. Es erreicht freilich an Treue und detaillirter Darstellung nicht Werke, wie z. B. Reichenbachs Agrostographia, aber dafür kostet diese auch uncolorirt 10 Rthlr. und enthält namentlich für den Schüler viel zu viel, nämlich alle in Mittel-Europa vorkommenden Gramineen. So mag es denn immerhin beiden, dem praktischen Ackerbauer, wie dem strebsamen Schüler, zur Erkennung dieser zierlichen, aber nicht leicht zu bestimmenden Gewächse dienen.

3. Es ist wirklich schwer begreiflich, wie ein Lehrer an einer niederen Lehranstalt einen solchen Leitfaden schreiben kann. Auf dem Titel steht «für Gymnasien und Realschulen.» Für wen? Für Lehrer, für Schüler, für höhere, für niedere Classen? Wahrscheinlich für alle, also auch für Schüler der niederen Classen; wenigstens sagt das Vorwort auch so dergleichen. Das Buch fängt an: «Pflanzen sind organisirte, magenlose Geschöpfe ohne willkürliche Bewegung. Die einfachen Organe derselben sind: Zellgewebe, Spiralgefässe und Milchsaftgefässe.» Was die Wissenschaft hiergegen einzuwenden hätte, will ich nicht erwähnen, aber gern sähe ich einmal die Mienen von neun- oder zehnjährigen Kindern, denen man in den ersten Stunden mit dieser Definition kommt, in der ihnen erzählt wird, dass Pflanzen magenlos seien. Die meisten werden wohl denken: Unsinn! das wissen wir längst, dass der Apfelbaum keinen Magen hat! Auf ein mit einiger Ironie vermengtes Staunen wird in der zweiten Stunde die Langeweile, in der dritten der Ekel vor Botanik und ganz und gar (bei scharfem Zwange) statt des Erfassens und Verstehens das Auswendiglernen kommen. Die Wissenschaft ist allezeit eine und dieselbe,

für Mann und Weib, für Alt und Jung, aber die Art, sie zu lehen, doch wahrhaftig nicht! Diese sehr einfache unumstössliche Wahrheit scheint aber noch lange nicht überall Eingang gefunden zu haben, sonst stiessen einem in der Unterrichtsliteratur nicht Schriften auf, wie die vorliegende. Wenn ein dürrer Auszug aus Endlicher's, Kunth's, Schleiden's und anderen wissenschaftlichen Handbüchern als Schulschrift dienen könnte, so wären wahrhaftig die Bemühungen so vieler eifriger und unterrichteter Pädagogen, taugliche Schulbücher zu schreiben, die nutzloseste Lächerlichkeit von der Welt. Jedes Heftchen mit Schlagworten, das allenfalls ein Professor zu seinen Vorlesungen sich zusammenstellt, jedes Excerpt, das ein fleissiger Student als Repetitorium sich anlegt, wäre besser als die Erzeugnisse ihrer Mühen. In der Weise des ersten Satzes geht es durch das ganze Büchlein fort; es ist aber nichts anderes, als ein der Kürze halber noch mangelhafter, nicht mit vielem Glücke gemachter Auszug aus unseren neueren Handbüchern, nur dass vor der Systematik einige Pflanzenbeschreibungen als Muster eingeschaltet sind. In der Systematik sind die wichtigsten Familien und Genera charakterisirt, letztere besonders so kurz, dass kaum der geübteste Botaniker darnach sie erkennen würde. Kurz, das Büchlein ist gerade so, wie es für den Unterricht nicht sein soll, und das reine Gegenstück der vorigen. Die Schüler, die darnach unterrichtet werden, sind zu bedauern. Ich kann nicht umhin, vor solchen Schriften für die Schule zu warnen (der Lehrer kann sie wohl für sich benützen, und sich damit die Mühe eines allenfalls zu machenden Excerpts ersparen) und mein Urtheil in dieser Schärfe hinzustellen, da es nicht diesem Buche des Hrn. Dr. Wunschmann sowohl, als der ganzen Classe derartiger Schriften gilt.

Olmütz, im September 1851.

Med. Dr. H. M. Schmidt.

Dritte Abtheilung.

Verordnungen für die österreichischen Gymnasien; Statistik.

a. Erlässe.

Erlässe des Ministers des Cultus und Unterrichtes an verschiedene Gymnasial-Lehrkörper.

(Fortsetzung von Heft VIII. dieses Jahrganges. S. 664.)

XXXVI.

Von dem Director eines Gymnasiums war im Einverständnisse mit dem betreffenden Lehrkörper folgender Antrag «über die Vertheilung und die Behandlung des geographischen und historischen Lehrstoffes durch die acht Classen des Gymnasiums» an das hohe Unterrichtsministerium gerichtet worden.

«Der Organisationsentwurf stellt als Aufgabe für die 1. Classe des Untergymnasiums auf ‚Beschreibung der Erdoberfläche nach ihrer natürlichen Beschaffenheit, Meer und Land, Gebirgszüge und Flussgebiete, Hoch- und Tiefländer u. s. w. — damit zu verbinden das wichtigste aus der Eintheilung derselben nach Völker und Staaten. — Gelegentlich biographische Schilderungen.' — Für die 2. Classe ‚Alte Geschichte bis 476 n. Chr. — Der Geschichte eines jeden auftretenden Volkes wird die Geographie des Landes vorausgeschickt, auf Grundlage der in der 1. Classe bereits gelernten allgemeinen Umrisse.' — Mit dieser Forderung scheint mir ein mehrfacher Uebelstand verbunden zu sein:

Erstens. Die Beschreibung des ganzen Erdkörpers, oder der ganzen Erdoberfläche nach ihrer natürlichen Beschaffenheit, Meer, Land, Gebirgszüge, Flussgebiete, Hoch- und Tiefländer u. s. w., Eintheilung nach Völkern und Staaten, biographische Schilderungen, wozu doch nothwendig noch mehrfache Besprechung allgemeiner geographischer Begriffe aus dem sogenannten mathematischen Theile der Geographie und Uebung im Kartenzeichnen hinzukommen, das alles also soll in einem einzigen Jahre mit Knaben von 9 — 10 Jahren abgehandelt werden, ein Gebiet, welches un-

streitig für dieses Alter viel zu weit und reich an Einzelheiten ist, so dass die ausserordentliche Masse des einzelnen gar nicht übersehen, gar nicht aufgefasst und zum bleibenden Eigenthume des Knaben gemacht werden kann. Das Kind muss von der nicht zu bewältigenden Masse sich niedergedrückt fühlen, die Lust an der Geographie wird getrübt, die Anknüpfung biographischer Schilderungen und Erzählungen kann schon der Zeit wegen nur eine sehr dürftige sein, und der bildende Einfluss der Geographie, und besonders der biographischen Schilderungen muss fast gänzlich verloren gehen. Dazu kommt, dass während der Entwurf mit Recht ein so grosses Gewicht auf zweckmäfsige Wiederholungen legt, in der 2. Classe, wo alte Geschichte gelehrt werden soll, wegen des Stoffes an sich und wegen der grossen Fülle desselben, zur Wiederholung der im ersten Jahre so hastig erlernten gesammten Geographie, die doch die sogenannte neuere sein soll, keine Gelegenheit sich bietet und keine Zeit bleibt. Wie viel wird also am Anfange des dritten Jahres von dem ersten geblieben sein? — Ferner ist auch das Kind in der 2. Classe mit 10 bis 11 Jahren, wo seine Kenntniss des Lateinischen noch dürftig ist, die des Griechischen noch gar nicht beginnt, erstens des Alters wegen an sich, zweitens wegen der sowohl der Zeit, als auch dem gebotenen Stoffe nach gewiss nur sehr dürftigen Beimischung von biographischen Schilderungen zur Auffassung der alten Geschichte, der griechischen, römischen, im Zusammenhange noch gar nicht gehörig vorbereitet, seine geistige Entwickelung ist dazu nicht weit genug vorangeschritten, es ist ihm auch noch zu wenig angemessene Nahrung aus der Geschichte geboten, wodurch der Sinn dafür gebildet, das Interesse daran geweckt worden wäre, auch ist der Uebergang von den dürftigen biographischen Schilderungen, die in dem ersten Jahre möglich waren, zu der zusammenhangenden Abhandlung der ganzen Geschichte ein gar zu schroffer, das Kind ist in keiner Beziehung noch reif dazu. In gleicher Weise muss dem Knaben des folgenden dritten Jahres die Reife für die Auffassung der mittleren und neueren Geschichte bis zum Ende des dreissigjährigen Krieges abgesprochen werden. Ueber das eine wie über das andere wird man täglich in der Schule mehr als hinreichend belehrt. Nun war die in der 1. Classe unter den angegebenen Verhältnissen so stürmisch erlernte Geographie sicher am Anfange des dritten Jahrganges grossentheils wieder vergessen, in der 3. Classe soll, was an sich durchaus zweckmäfsig ist, die Geographie mit der Geschichte verbunden werden. Aber was in der 1. Classe, resp. in der zweiten, an Geographie als einem so wesentlichen Bildungsmittel des jugendlichen Geistes verloren gegangen ist, kann so in der 3. Classe nicht wieder gewonnen werden; es muss daher vor der 3. Classe in anderer Weise für Gewinnung des bildenden Einflusses und für Erlangung einer grösseren Sicherheit gesorgt werden. Geschieht dieses, so wird sich auch eine zweckmäfsigere und sachgemäfsere Wiederholung der Geographie und Verbindung derselben mit der Geschichte in der 3. und vorzüglich in der 4. Classe bewerkstelligen lassen.

Nach meiner durch vieljährige Erfahrung begründeten Ueberzeugung muss der fragliche Unterricht in den zwei untersten Classen auf Geographie mit biographischen Schilderungen und Erzählungen beschränkt, oder auch der geographische Unterricht vor der Behandlung der eigentlichen Geschichte auf zwei Jahre ausgedehnt werden. Der Knabe ist in dem Alter dieser Classen vorzugsweise empfänglich für Beschreibungen, Schilderungen, für Auffassung des mit eigenen Augen geschauten, wozu ich auch die geographischen Karten glaube rechnen zu dürfen. Die Vertheilung hat nach meiner Ueberzeugung in folgender Weise zu geschehen. Im ersten Jahre sind anfangs die allgemeinen geographischen Begriffe, so weit dieses sich als nothwendig erweist, festzustellen; dann die Umrisse der ganzen Erdoberfläche nach den Hauptländermassen, grossen Gebirgszügen, Meeren u. dergl. zu geben, vorzugsweise physikalisch (wie diese Behandlungsweise überhaupt beim geographischen Unterrichte in den zwei untersten Classen nicht fehlen darf), mit Ausschluss alles Topographischen und Politischen. Hat der Knabe so einen allgemeinen Ueberblick über die ganze Erdoberfläche gewonnen, so soll er genauer mit dem einzelnen bekannt gemacht, und soll dabei natürlich von seiner Heimat ausgegangen und der weitere geographische Unterricht in der 1. Classe auf Europa beschränkt werden. Wie sehr ein solches Verfahren durch Vermittelung der Anschauung an Karten und Globen, durch Kartenzeichnen, was durchaus nicht vernachlässigt werden darf, und wobei der Lehrer durch Vorzeichnen an der Tafel und durch Anleitung auf dem Papiere möglichst Muster sein muss, durch gelegentliche biographische Schilderungen und Erzählungen, durch die nöthigen Wiederholungen zur Befestigung des Stoffes in der Auffassung erspriesslich für die Vorbereitung zu den weiteren Studien und überhaupt bildend gemacht werden kann, muss nach meiner Ansicht bei unbefangener Erwägung von selbst sich herausstellen. Bei dieser Beschränkung des Unterrichtes auf Europa sind etwa nöthig scheinende kurze Hinweisungen auf ähnliches in anderen Welttheilen zur Vergleichung und Veranschaulichung nicht ausgeschlossen. Im zweiten Jahre kann dann in gleicher Weise die Geographie der übrigen Welttheile behandelt werden, mit nöthigen Beziehungen auf Europa, mit gelegentlicher Wiederholung des einzelnen von Europa, mit biographischen Schilderungen in etwas intensiv und extensiv erweitertem Maſse, wobei eine Beschränkung auf Personen der aussereuropäischen Länder nicht nöthig erscheint. Ueberhaupt kann der einsichtsvolle Lehrer am Anfange des ersten Jahres für diese biographischen Einmischungen oder Zugaben einen Plan sich entwerfen, diesen Plan leicht mit dem geographischen Stoffe in Verbindung bringen, theils aber auch selbständig verfolgen, und soll immer eine Beziehung auf den geographischen Stoff gefunden werden, so kann dieses dem Lehrer nicht schwer fallen. So kann der Lehrer in zwei Jahren biographisch den Schülern das interessanteste der Art aus der ganzen Geschichte vorgeführt, ihr Interesse für Geographie und Geschichte belebt und sie so für ein eigentliches Geschichtsstudium vorbereitet haben,

wobei auch die Zugabe eines Jahres im Alter, die um ein Jahr längere Beschäftigung mit vorbereitendem Stoffe sehr wesentlich in Anschlag zu bringen ist, weit mehr als später ein Unterschied von mehreren Jahren. — Im dritten Jahre kann alsdann dem Schüler die alte Geschichte in geeigneter Uebersicht der wichtigen Thatsachen vorgetragen werden mit Zugrundelegung der Geographie für die hervortretenden einzelnen Völker und Reiche. Hierbei treten besonders die Griechen und Römer hervor, und wird dadurch die Geographie von Europa vorzüglich bedingt, wobei durch vergleichende Hinweisung auf die neuere Geographie eine angemessene Wiederholung dieser vermittelt werden kann. In die 4. Classe gehört alsdann die mittlere und neuere Zeit, wobei wir in der günstigen Lage sind, gerade an der österreichischen Geschichte von da an, wo sie wesentlich in die allgemeine Geschichte eintritt, auch den Leitfaden für die Gesammtgeschichte zu haben und so die vaterländische Geschichte leicht mit der allgemeinen verbinden zu können. Ueber die nöthige Beschränkung der allgemeinen Geschichte für diese Stufe glaube ich hier in keine weitere Erörterung eingehen zu dürfen. Aber auch hier bietet sich wieder die passendste Gelegenheit zur Wiederholung, Erweiterung, Befestigung der Geographie von den übrigen Welttheilen, bei der Bildung der arabischen Reiche, bei den Kreuzzügen, bei der Geschichte der Mongolen, bei den verschiedenen Länderentdeckungen am Anfange der neueren Geschichte, bei anderen Abschnitten, und beständige Hinblicke auf die Länder Europa's vermitteln abermals eine Wiederholung der Geographie überhaupt. So ist also im Untergymnasium die Geographie in ihren verschiedenen Beziehungen und mit den nöthigen Wiederholungen vor und neben der Geschichte und diese selbst schon in zweifacher Weise, zuerst vorbereitend biographisch, dann übersichtlich im Zusammenhange der wichtigen Thatsachen, abgehandelt worden.

Für das Obergymnasium stellt sich demnach zu einer mehr ausführlichen und gruppirenden Behandlung die Aufgabe von selbst: in der 1. und 2. Classe die alte Geschichte, und zwar in der zweiten die römische in ihrer vielfachen Ausbreitung, dann in der 3. und 4. Classe die mittlere und neuere, und in der letzteren besonders wieder die vaterländische, zum Theil als Leitfaden betrachtet, zum Theil auch in ihren wichtigen Erscheinungen abgesondert ausführlich, verbunden mit kurzen statistischen Angaben, so weit diese für den studirenden Jüngling und für jeden Gebildeten von Wichtigkeit sind. Die geeigneten Wiederholungen der Geographie geben sich auch hier wieder von selbst an die Hand, und werden nach diesem ganzen Plane erstens unpassende Zerstückelungen von Hauptabschnitten der Geschichte, zweitens auch, was namentlich die 4. Classe des Untergymnasiums nach dem Entwurfe betrifft, unerwartete, unbegründete und dem mit Recht aufgestellten Grundsatze der Verbindung der Geographie und Geschichte widerstreitende Wiederholungen von Geographie vermieden.

Sollte diesem Plane wenigstens eine vorläufige Billigung des hohen Unterrichtsministeriums zu Theil werden, so erlaubt sich der Unterzeich-

nete die gehorsamste Bitte, in seinem und des ganzen Lehrkörpers Namen, dass es ihm gestattet werden möge, diesen Plan für das folgende Jahr, so weit es mit dem in diesem Jahre behandelten Stoffe vereinbar ist, zum Grunde legen zu dürfen."

Auf diesen Antrag erfolgte nachstehende Entscheidung des hohen Unterrichtsministeriums:

20. September 1851.

Die hierneben zurückfolgenden Beilagen des Berichtes vom 30. Juni l. J. gewähren die Ueberzeugung, dass der Director und der Lehrkörper des ..... Gymnasiums die Angelegenheit der Gymnasialreformen zum Gegenstande ihrer sorgfältigen Untersuchung und Prüfung machen, und sich von pädagogischen Grundsätzen bei ihren Vorschlägen leiten lassen.

So sehr auch ein solches Streben Anerkennung verdient, und es zu wünschen ist, dass die Lehrkörper den neueren Gymnasialeinrichtungen und der Durchführung derselben alle Aufmerksamkeit zuwenden, um über deren Einfluss und Wirksamkeit durch thatsächliche Beweise zu entscheiden, so darf doch nicht die im Wesen der Sache liegende Forderung übersehen werden, dass es mehrjährigen Erfahrungen und der Uebereinstimmung der Lehrkörper vorbehalten werde, zu bestimmen, in welcher Richtung des Unterrichtes eine vom Organisationsentwurfe abweichende Festsetzung nothwendig und zweckmäfsig sei. Es kann daher in den Antrag des Gymnasialdirectors, betreffend die Modificirung des geographisch-historischen Unterrichtes am Untergymnasium, vorläufig nicht eingegangen werden, vielmehr ist die Frage beachtenswerth, ob nicht das gewünschte Unterrichtsziel durch Abfassung solcher Schulbücher zu erreichen wäre, welche den Forderungen der bereits modificirten Paragraphe des Organisationsentwurfes entsprächen.

Erlässe von Schulbehörden der einzelnen Kronländer.

III. Erlässe der schlesischen Landesschulbehörde.

(Im Auszuge.)

1. 9. Juli 1851.

Frühere Versäumnisse werden sich nur allmählich, aber bei zweckmäfsiger Benutzung der Zeit durch fortgesetzte Anstrengung, die auch den Schülern zugemuthet werden muss, endlich doch im wesentlichen nachholen lassen.

Gegen mittelmäfsiges Talent ist der Kampf schwer, darf aber dennoch nicht aufgegeben werden, so lange die Hoffnung möglicher Entwickelung nicht verloren ist; bei offenbarem Abgange des nöthigen Talentes aber kann die baldige Entfernung des Schülers von dem Gymnasium, die dann übrigens der verdienten Classification gemäfs von selbst erfolgen wird, nur sehr wünschenswerth sein.

Anhaltender Fleiss ist freilich nicht bei allen Schülern zu erzielen, und es müssen Ermahnungen, Belehrungen, Aufmunterungen, endlich Er-

innerungen an die Eltern und Pfleger der Schüler, so oft als nöthig, ernstlich versucht werden, wenn auch nicht immer die erwartete Wirkung sich zeigt. Dabei darf nur nicht übersehen werden, dass das wirksamste Mittel zur Weckung des Fleisses und der Aufmerksamkeit in dem Unterrichte selbst liegt, wenn derselbe nämlich den Schülern eine zureichende und zugleich angenehme Beschäftigung bietet. Diess wird geschehen, wenn er ohne Schwierigkeit verstanden wird.

Mangel an Aufmerksamkeit und Fleiss muss nothwendig eintreten, wenn die Schüler die Erklärung nicht vollständig verstehen, weil sie dann mehr oder weniger auf blosse Gedächtnissthätigkeit sich hingewiesen sehen, die einerseits das Bedürfniss der Aufmerksamkeit nicht kennt, andererseits bald zur Ermüdung führt. Mag die Erklärung von dem Lehrer unmittelbar gegeben oder nach Erforderniss des Gegenstandes unter seiner Leitung von den Schülern entwickelt werden: wenn sie dem Bedürfnisse der letzteren vollkommen entspricht, dass diese ihr mit deutlicher Einsicht in Sache und Zusammenhang Schritt für Schritt folgen können und am Schlusse der Unterrichtsstunde das erklärte in klarem Ueberblicke lückenlos als ihr geistiges Eigenthum erkennen: dann wird, da das angenehme Gefühl befriedigter Wissbegierde stets ein Verlangen nach weiterer Befriedigung erzeugt, die Lust zum lernen nicht erst geweckt werden müssen. Und sie wird noch verstärkt werden durch die Ueberzeugung von dem Nutzen des Studiums, die eben aus dem Verständniss entspringt, zumal wenn die praktischen Seiten des Unterrichtes am rechten Orte gebührend hervorgehoben werden.

Wo daher Aufmerksamkeit und Fleiss der Schüler minder entsprechen, mögen allerdings die Ursachen des Uebels häufig aus äusseren Verhältnissen herzuleiten sein; aber die Mittel zur Abhilfe müssen hauptsächlich im Unterrichte selbst, und zwar mit unverdrossener Beharrlichkeit aufgesucht und angewendet werden; und der Lehrer wird so lange mit sich unzufrieden sein und auf besseres denken müssen, als er den Erfolg hinter seinen Bemühungen zurückbleiben sieht.

Mängel in Lehrbüchern muss die Thätigkeit des Lehrers ausgleichen; denn auch das beste Lehrbuch erhält seinen Werth für die Schule erst durch die richtige Behandlung. Wenn der Lehrer bei gehöriger Durchdringung seines Gegenstandes die Bedürfnisse der Schule sorgfältig wahrnimmt, dann werden sich auch, freilich mit Anstrengung, jene Schwierigkeiten überwinden lassen, welche aus diesem Anlasse derzeit noch mehr oder weniger vorhanden sind. — — —

Bei vorlautem oder trotzigem Benehmen von Schülern wird wohl darauf zu achten sein, dass der Zweck der Erziehung verfehlt werden müsste, wenn bloss die äussere Erscheinung des Fehlers zurückgedrängt, und nicht vielmehr die Ursache desselben beseitiget würde, weil ein desto stärkeres Hervorbrechen des für den Augenblick niedergehaltenen Affectes bei nächster Veranlassung zuversichtlich zu erwarten stünde, und öftere Wiederholung denselben auch wohl zur Leidenschaft grossziehen könnte.

Unbefangene Untersuchung des Vorfalles wird meistens zu der Entdeckung führen, dass das Betragen des Schülers durch irgend einen von ihm unabhängigen Anlass ausser ihm hervorgerufen wurde, der für die Zurechnung mehr oder weniger mildernd in die Wagschale fällt Ernster und wohlwollender Belehrung wird dann die glückliche Heilung sicherer gelingen, als strengen Rügen und Strafen, die übrigens allerdings auch nicht immer sich werden vermeiden lassen.

2. 20. Juli 1851.

Der angezeigte Vorfall ist leider ein Beweis, dass die beiden Schüler von sittlicher Reife weit entfernt sind; die getroffene, mit Rücksicht auf die Disciplin an dem Gymnasium allerdings nothwendige Anordnung wird ihr äusseres Betragen zeitweilig in Schranken halten, aber nicht ihre Gesinnung bessern. Wenn der Grund solcher Erscheinungen ohne Zweifel weiter zurückliegt und mehr oder weniger in den Mängeln der häuslichen Erziehung zu suchen ist, der Lehrkörper daher nicht für einzelne Fälle verantwortlich gemacht werden kann: so wird doch überhaupt nicht zu vergessen sein, dass auch der Schule in Bezug auf sittliche Erziehung heilige Pflichten obliegen, denen durch Wort und Beispiel nachzukommen sie keine Gelegenheit zu versäumen hat. Der Unterricht, der zweckmäfsig geleitet schon an sich erziehend wirkt, bietet ausserdem manche Veranlassungen zu Bemerkungen und Andeutungen, welche ihren heilsamen Einfluss auf Gesinnung und Willen nicht verfehlen werden, wenn sie schicklich und ohne gesucht zu scheinen angebracht werden.

Das sittliche Betragen galt seit je auch der Jugend für höchst wichtig, aber, wie zahlreich vorgekommene Beispiele beweisen, hauptsächlich nur wegen der Sittennoten. Bei dieser Aeusserlichkeit darf die Schule nicht stehen bleiben, sie darf sich nicht begnügen mit Verboten, Drohungen und Strafen, wodurch für den Augenblick Handlungen verhütet, aber keine Gesinnungen geweckt werden; sie hat vielmehr ihre Aufgabe erst dann für vollendet anzusehen, wenn sie es dahin gebracht hat, dass das äussere Verhalten der Schüler die ungezwungene Erscheinung ihrer inneren Reinheit ist. Je mehr es ihr gelingt, die Schüler unter Hinweisung auf die sittliche Würde des Menschen von dem Zwecke der Erziehung zu überzeugen und diese Ueberzeugung in ihnen lebendig zu erhalten, sie zur Achtung vor dem Sittengesetze und zur Selbstachtung zu erheben: desto gewisser wird sie ihre Bemühungen von einem glücklichen Erfolge gekrönt sehen.

3. 13. August 1851.

Es müsste Stillstand genannt werden, wollte man bei dem Unterrichte mit dem Gedanken sich beruhigen, dass einmal vorhandene Hindernisse des Fortganges nicht zu beseitigen seien. Gerade die wahrgenommenen Hindernisse müssen zu gesteigerter Thätigkeit und zum Nachdenken auffordern, durch welche Mittel sie zu beseitigen wären, weil sie doch, offenbaren Mangel an Talent ausgenommen, alle, wenn auch nicht immer gänzlich und in Bezug auf jeden einzelnen Schüler, sich überwinden lassen

durch den Unterricht selbst, durch die Behandlung der Lehrgegenstände und der Schüler bei strenger Benutzung der Zeit. — —

Was das sittliche Betragen betrifft, ist in Fällen wiederholter muthwilliger Störungen des Unterrichtes oder nachlässigen Schulbesuches, nicht erst die Monatsconferenz abzuwarten, sondern, wie diess bei allen wahrgenommenen Fehlern der Schüler von selbst sich versteht, sogleich dagegen zu wirken; und es kann und soll, die angemessene Behandlung der Schüler und den ordnungsmäfsigen Vorgang durch Ermahnungen und Erinnerung an die Eltern oder Pfleger vorausgesetzt, bei unverbesserlicher Hartnäckigkeit die für die Disciplin nothwendige Entfernung eines Schülers von dem Gymnasium ohne weiteres auch in einer ausserordentlichen Conferenz beschlossen und demnach vollzogen werden.

4. 5. September 1851.

Ist es eine nicht geringe Aufgabe, den Unterricht in den verschiedenen Gegenständen einheitlich zu leiten, so darf es eine noch grössere genannt werden, zum Zwecke der sittlichen Erziehung dieselbe Einheit zugleich bei der Behandlung der Lehrgegenstände und in allen übrigen Verhältnissen zu der Jugend zu erzielen, und hierbei auch das anscheinend unbedeutende nicht zu übersehen, weil für die Erziehung keine Erscheinung unbedeutend ist. Oft hat ein barsches oder unfreundliches Wort, eine abgeschlagene Bitte, eine vermeinte Zurücksetzung ohne ertheilte Belehrung hierüber, das Vertrauen des Zöglings zurückgestossen und das Herz desselben auch gegen die wohlgemeinten Worte des Erziehers verschlossen.

5. 5. September 1851.

Von der Versetzungsprüfung kann weder ein Schüler dispensirt, noch ausgeschlossen werden. Der schriftlichen Versetzungsprüfung haben alle Schüler ohne Ausnahme sich zu unterziehen, und das Ergebniss derselben dient zur Ergänzung des etwa noch nicht vollständig feststehenden Urtheiles über die Leistungen der Schüler; wo dieses auch dann noch zweifelhaft ist, muss die mündliche Versetzungsprüfung entscheiden. Es kann und soll aber dieses Urtheil nach der Natur des Gymnasialunterrichtes und nach den Erläuterungen hierüber S. 183—186 des Organisationsentwurfes nur bei verhältnissmäfsig sehr wenigen Schülern zweifelhaft geblieben sein, und der S. 184 angegebene Zweck muss in der Regel für den Hauptzweck dieser Prüfung angesehen werden, darum haben bei derselben auch alle Schüler zu erscheinen, nicht um nur da zu sein, sondern um, so weit die Zeit es gestattet, geprüft zu werden. — — Die richtige Bezeichnung (der Urtheile über Betragen und Leistungen der Schüler) setzt als Bedingung, woraus sie von selbst sich ergibt, voraus genaue Wahrnehmung und gründliche Würdigung aller der bei Behandlung der einzelnen Lehrgegenstände und in dem Betragen und Bestreben der Jugend zu beachtenden Seiten und Rücksichten, und ist somit aus pädagogischen Gründen höchst wichtig; sie gewährt ferner auch dem Publicum mit der Einsicht in die

Wahrheit die Ueberzeugung, dass die neue Association nicht auf Willkür, sondern auf Nothwendigkeit beruhe. — — Das sittliche Betragen ist entweder tadellos oder tadelnswerth. Für den letzteren Fall — wobei zufällige Erscheinungen, die nicht auf habituelle Eigenschaften hinweisen, nicht in Rechnung zu kommen haben — ist eine Bezeichnung zu wählen, welche den Grund des Tadels einschliesst, und wo eine solche sich nicht darbietet, ist dieser Grund durch einen Beisatz ersichtlich zu machen. — — Auch die Urtheile über die Leistungen in den einzelnen Unterrichtsgegenständen sollen genau und so ausgedrückt werden, dass daraus Grad und Umfang der von dem Schüler erlangten Bildung und hiermit seine Reife oder Unreife für die höhere Classe für jedermann ersichtlich sei, und die allgemeine Zeugnissclasse als ein wirkliches Ergebniss der einzelnen Noten erscheine. — Nicht entschuldigte Schulversäumnisse sollen bei Bestimmung der Sittennote in Anschlag gebracht werden; geschieht dieses nicht, so ertheilt man dem Schüler in seinem Zeugnisse die schriftliche Versicherung, dass willkürlicher Schulbesuch nicht gesetzwidrig sei. — — Mit Rücksicht auf mangelhafte Vorbildung kann ein Schüler wohl aus dem Fleisse, nicht aber aus den Leistungen eine gute Note erhalten. — — Den Anträgen zur Abänderung des Lectionsplanes liegt eine irrige Auffassung des §. 112, 3 des Organisationsentwurfes zu Grunde. Nicht auf den allgemeinen Lehrplan, der nach dem §. 56, 1 für alle öffentlichen Gymnasien derselbe bleiben muss, bezieht sich die im §. 112 gegebene Bestimmung, sondern auf den von dem Director für das Gymnasium entworfenen Lectionsplan, in welchem der eine oder der andere Lehrer irgend eine, dem allgemeinen Lehrplane nicht widersprechende Abänderung wünschen kann. Vorschläge zu Abänderungen im allgemeinen Lehrplane wären Gegenstände besonderer Behandlung und gehörig zu begründen. — —

Rücksichtlich des Französischen kann nicht über die Bestimmungen des Organisationsentwurfes und den allgemeinen Lehrplan hinausgegangen werden, um so weniger, da die ordentlichen Lehrgegenstände, wenn hierin den vorgeschriebenen Forderungen Genüge geschehen soll, ohnehin alle Thätigkeit der Schüler in Anspruch nehmen müssen, die Theilnahme an dem Unterrichte in einem noch hinzukommenden Gegenstande daher nur dem freien Entschlusse talentvollerer Schüler überlassen bleiben kann.

(Die Fortsetzung folgt.)

---

b. Statistische Mittheilungen.

I. Statistische Uebersicht über die Anzahl der Lehrer und Schüler an den österreichischen Gymnasien zu Ende des Schuljahres $18^{50}/_{51}$.

II. Statistische Uebersicht über die Classification der Schüler an den österreichischen Gymnasien zu Ende des Schuljahres $18^{50}/_{51}$, über die Verschiedenheit der Unterrichtssprachen, Muttersprachen u. s. w.

Diese beiden Tabellen, deren Materiale wir der gefälligen Mittheilung der Herren Gymnasialdirectoren verdanken, werden dem gegenwärtigen XI. Hefte als besondere Beilage beigegeben. Dem nächsten Hefte dieser Zeitschrift wird in gleicher Form der noch fehlende Theil dieser statistischen Uebersichten, nebst Titel und Einleitung, beigefügt werden, so dass das ganze sodann in ein besonderes Heft zur Gymnasialstatistik sich zusammenfassen lässt.

Personal- und Schulnotizen.

Der o. ö. Professor der deutschen Sprache und Literatur an der Wiener Hochschule, Hr. Theodor Georg von Karajan (zugleich Mitglied der diessjährigen Prüfungscommission für Gymnasial-Lehramtscandidaten in Wien), ist auf sein Ansuchen seiner Professur enthoben, und diese dem ordentlichen Professor desselben Lehrfaches an der Universität zu Prag, Hrn. Dr. K. A. Hahn, verliehen worden.

Der Professor der Landwirthschaftslehre und Naturgeschichte am Gymnasium zu Görz, Hr. Benedict Kopetzky, hat die erledigte Lehrkanzel der Naturgeschichte an der steierm. ständ. Realschule zu Gratz erhalten.

Der durch die Resignation des Hrn. Drs. Karlman Tangl erledigte Posten eines provisorischen Gymnasial-Inspectors und Mitgliedes der k. k. Landesschulbehörde für Tirol und Vorarlberg ist dem Prager Gymnasiallehrer, Hrn. Dr. Joseph Köhler, verliehen worden

(Ernennungen.) Der geprüfte Lehramtscandidat, Hr. Dr. Karl Schenkl, ist zum wirklichen Lehrer am k. k. Gymnasium auf der Kleinseite zu Prag ernannt worden.

Zu wirklichen Gymnasiallehrern sind die folgenden geprüften Lehramtscandidaten an nachbenannten Gymnasien in Böhmen ernannt worden und zwar: Hr. Dr. Heinrich Mitteis für Eger, Hr. Franz Fischer und Joseph Winohorsky für Königgrätz; Hr. Anton Maloch für Jičin; Hr. Adam Wolf und Hr. Wilhelm Donatin für Leitmeritz; Hr. Augustin Pirchan für Neuhaus; Hr. Friedrich Kleemann und Hr. Joseph Kopecky für Pisek, endlich Hr. Dr. Franz Schohay für die Altstadt in Prag.

Am k. k. Gymnasium zu Troppau wurde der Lehramtscandidat Hr. Vincenz Adam als Supplent für Mathematik angestellt. Hr. Aloys Filnköstl, Supplent für Geschichte, wurde von Troppau an das k. k. Gymnasium zu Brünn versetzt.

Der prov. Director des Gymnasiums zu Brünn, Hr. Dr. Philipp Gabriel, wurde in gleicher Eigenschaft an das kathol. Gymnasium zu Teschen, und der prov. Director dieses Gymnasiums, Hr. Franz Budalowsky, in derselben Eigenschaft an das k. k Gymnasium zu Znaim versetzt.

An dem evangel. Gymnasium zu Teschen wurde mit Anfang dieses Schuljahres, nebst der 1., 3, 5. und 7., auch die 8. Classe eröffnet, und aus diesem Anlasse der geprüfte Lehramtscandidat, Hr. Emil Wiener, als Supplent für griechische Sprache angestellt, ferner der Lehramtscandidat, Hr. Oskar Zlik, zur unentgeltlichen Aushilfsleistung für das Sprachfach im Untergymnasium zugelassen.

Der ausserordentliche Professor der classischen Philologie und Literatur an der Olmützer Hochschule, Hr. Dr. Wilhelm Kergel, ist zum

ordentlichen Professor desselben Lehrfaches an der Universität zu Lemberg ernannt worden.

Der gewesene Actuar der Studien-Oberdirection des Pressburger Literarbezirkes, Hr. Franz Breinfolk, ist zum Schulrathe ausserhalb der Districtsschulbehörde ernannt worden.

Die geprüften Lehramtscandidaten, Hr. Wenzel Merklas zu Prag und Hr. Dr. Gustav Bozdêch sind zu wirklichen Lehrern am k. k. Staatsgymnasium zu Leutschau (Ungarn) ernannt worden.

(Auszeichnungen.) Se. k. k. Majestät haben dem Hrn. Abbate Gaetano Scarabello, Präfect des Gymnasiums zu Verona, das goldene Verdienstkreuz zu verleihen geruht.

— Se. k. k. Majestät haben dem k. k. Schulrath und Professor Dr. Joseph Böhm zu Innsbruck, aus Anlass des von ihm construirten Telluriums, die goldene Medaille für Kunst und Wissenschaft zu verleihen geruht.

(Todesfälle.) Am 15. August l. J. starb zu Salzburg der hochw. Herr Joseph Walch, Priester aus dem Orden der frommen Schulen (geb. am 3. Februar 1781 zu Wollishausen im schwäbischen Kreise Bayerns) nach kurzer Krankheit. Nachdem er vom Jahre 1807—1821 zuerst als Lehrer der Mathematik und Naturgeschichte, dann, nach Einführung des Classenlehrer-Systemes im Jahre 1819, als Grammatical- und Humanitätslehrer am k. k. akad. Gymnasium zu Wien gewirkt hatte, wurde er ebenda im Jahre 1821 zum Vice-Director des k. k. Convictes und zum Gymnasialpräfect befördert, in welcher Eigenschaft er bis zu seinem Austritte 1848 nach Kräften thätig war. Inzwischen hatte er 1829 die Würde eines Provincial-Assistenten von Seite des Ordens erhalten, die er bis 1835 beibehielt, in welchem Jahre er zum k. k. Vicedirector der Gymnasialstudien in Oesterreich ernannt wurde. Seine letzten Lebensjahre brachte er 1849—1851 *in otio cum dignitate* zu Salzburg zu. Würdevoller Ernst und heilsame Strenge, verbunden mit praktischer Erfahrung und echter Liebe zur Jugend, haben ihm die Achtung aller erworben, die mit ihm, als ihrem eigenen Lehrer oder als dem ihrer Angehörigen, in Berührung gekommen sind.

— Am 14. September l. J. starb zu Cooperstown (Staat New-York) in Nordamerika, nach langwieriger Krankheit, im 62. Jahre seines Lebens, Mr. James Fenimore Cooper (geb. 1789 zu Burlington am Delaware in West-Jersey), der bekannte Roman-Schriftsteller, der Jugend werth durch seine lebhaften Schilderungen transatlantischer Gegenden und Zustände.

Vierte Abtheilung.

Miscellen.

Die erste Gymnasiallehrer-Versammlung in Böhmen.

Am 9. und 10. September d. J. fand die von Sr. Excellenz dem Herrn Statthalter Karl Freiherrn Mecséry de Tschoor über Anregung der beiden Schulräthe Dr. J. Šilhavý und Dr. G. Zeithammer genehmigte erste Versammlung der Gymnasiallehrer Böhmens in den Räumen des Gymnasiums der Kleinseite zu Prag statt. Es hatte sich zu dieser Versammlung die keineswegs unerhebliche Anzahl von 74 Mitgliedern des Lehrstandes, theils Directoren, theils Professoren, aus allen Theilen des Kronlandes in dessen Hauptstadt eingefunden. Eröffnet wurde sie in den Vormittagsstunden des zuerst bezeichneten Tages durch die oben genannten k. k. Gymnasialinspectoren Zeithammer und Šilhavý, welche sich in kurzer Rede über die hohe Bedeutung des Gymnasialstudiums, über den Zweck solcher Versammlungen überhaupt und des diessjährigen Zusammentrittes insbesondere, über die Wichtigkeit des Austausches der in der Schule gemachten Erfahrungen und über die Nothwendigkeit wechselseitiger Unterstützung und einheitlichen Zusammenwirkens, wenn unsere humanen Bildungsanstalten rasch emporblühen und die gewünschten Früchte tragen sollen, aussprachen und in wenigen Grundzügen die Formen andeuteten, die bei den eben vorzunehmenden Verhandlungen einzuhalten wären. Es erschien erspriesslich die Geschäftsführung einem Ausschusse von sieben Mitgliedern aus der Mitte des Lehrstandes zu übergeben. Man schritt sogleich zur Wahl, und diese fiel auf die k. k. Directoren Wenzl Klicpera aus Prag, Hubert Hudetz aus Neuhaus, Johann Nečásek aus Eger, Joseph Paděra aus Königgrätz und Anton Kolařik aus Leitmeritz, dann auf die beiden Professoren Joseph Jungmann und Dominik Kratochwile, von denen dieser am kleinseitner, jener am altstädter Gymnasium Prags beschäftiget ist. Hierzu kamen noch als Ersatzmänner die Professoren Aloys Kobliska aus Königgrätz, Ignaz Axamit aus Prag und Joseph Nacke aus Leitmeritz. Nun wählte der Ausschuss den Director und Schulrath a. d. L. Sch. B. Wenzl Klicpera *per acclamationem* zu seinem Vorsitzenden, der wieder kraft des ihm eingeräumten Rechtes dem Prof. Jos. Jung-

mann die Geschäftsführung übertrug, welche auch von diesem angenommen wurde. Aus der Mitte der übrigen Versammlung übernahm Prof. Franz Waněk das Amt eines Schriftführers.

Am Nachmittage desselben Tages wurde die mittlerweile von dem Geschäftsführer Prof. Jungmann entworfene Geschäftsordnung in allen ihren Puncten einer ausführlichen Besprechung und genauen Erörterung unterzogen und in nachfolgender Weise formulirt, in welcher sie auch die Genehmigung Sr. Excellenz des k. k. Herrn Statthalters erhielt.

„Zweck der Versammlung ist Förderung wahren Fortschrittes in der Gymnasialbildung.

Mittel dazu: Gemeinsame Besprechung aller Gegenstände, welche in das Gebiet des Gymnasialunterrichtes in pädagogischer, didaktischer und wissenschaftlicher Beziehung gehören, und Veröffentlichung der durch Entscheidung der Versammlung dazu als geeignet anerkannten Abhandlungen.

Diese Versammlungen finden alljährlich auf Einladung und unter dem Präsidium der k. k. Gymnasialinspectoren in Prag statt.

Alle wirklichen oder in der Supplirung verwendeten Gymnasiallehrer und Vorstände, so wie alle mit Approbation geprüften Candidaten des Gymnasiallehrstandes sind zur Theilnahme an diesen Versammlungen berechtigt.

Stimmberechtigt sind bei denselben bloss wirkliche und in der Supplirung verwendete Gymnasiallehrer und Vorstände.

Die Versammlung wählt durch relative Stimmenmehrheit aus ihrer Mitte einen Ausschuss von sieben Gliedern und drei Ersatzmänner, und der Ausschuss wieder aus seiner Mitte einen Vorstand, beides auf die Dauer eines Jahres. Zu Ersatzmännern können bloss diejenigen Glieder gewählt werden, die in Prag ihren bleibenden Wohnsitz haben.

Der Vorstand wählt aus dem Ausschusse, oder für den Fall, dass keines der Ausschussglieder in Prag wohnhaft ist, aus den Ersatzmännern, einen Geschäftsführer, und aus den übrigen Gliedern der Versammlung einen Schriftführer.

Der Vorstand und in dessen Vertretung der Geschäftsführer übernimmt bei Berathungen des Ausschusses die Leitung derselben.

Der Geschäftsführer hat die Vorarbeiten zu den Berathungen einzuleiten, alle in der nächsten Versammlung vorkommenden Gegenstände zu übernehmen und dem Vorstande zu weiterer Schlussfassung zu übergeben.

Bei den Versammlungen kommen die bereits angemeldeten Gegenstände, falls der Ausschuss sie für zulässig findet, in der Reihenfolge, die er für sie bestimmt, zur Verhandlung.

Niemand, dem vom Präsidium das Wort gegeben ist, darf während des Vortrages unterbrochen werden, es sei denn, dass ihm das Präsidium selbst, nachdem er zwei Mal zur Ordnung gerufen worden, das Wort nimmt.

Im Verlaufe eines Vortrages hat jedes Glied der Versammlung, das am Schlusse desselben das Wort haben will, diess während des Vortrages dem Schriftführer anzuzeigen, welcher nach Abschluss des Vortrages die geschehene Anmeldung dem Vorstande des Ausschusses zur Handhabung der Wortordnung übergibt.

Jedem Mitgliede ist in derselben Versammlung über denselben Gegenstand nur ein Vortrag und vor dem Schlusse der Debatte nur noch eine Berichtigung oder Widerlegung der gegen denselben vorgebrachten Einrede gestattet.

Schriftliche Abhandlungen können entweder mit Angabe des Verfassers oder unter einer eigenen Chiffre an den Ausschuss eingesendet werden.

Der Ausschuss legt die eingesandten schriftlichen Arbeiten mit einem motivirten Gutachten dem Präsidium vor und ordnet die zum mündlichen Vortrage geeigneten Gegenstände.

Die Entscheidung über die Drucklegung einer in der Versammlung vorgetragenen Abhandlung steht der ganzen Versammlung durch Abstimmung zu.

Die ganze Versammlung theilt sich nach Bedürfniss in Sectionen, und zwar in die philologische, philosophisch-historische und mathematisch-naturwissenschaftliche, welche auch besondere Versammlungen zu halten berechtigt sind, die Resultate derselben aber dem Ausschusse zu weiterer entsprechender Verwendung mittheilen.

Der Ausschuss veranlasst und leitet vor seinem Abgange die Wahl eines neuen Ausschusses.

Gymnasiallehrer, die nicht dem Kronlande Böhmen angehören, haben sich bei dem Vorstande des Ausschusses zu melden und sind durch ihn den Gymnasialinspectoren vorzustellen.

Prag, am 9. September 1851."

Auch hatten bereits mehrere Mitglieder der Versammlung einige Fragepuncte vorbereitet und dem Vorsitzenden des Ausschusses übergeben, der sie mit den übrigen Mitgliedern desselben in Berathung zog und in jene Ordnung brachte, in welcher sie am nächsten Tage besprochen werden sollten.

Am 10. September hatte man sich schon früh um 8 Uhr versammelt, und es wurden unter dem Präsidium der beiden Gymnasialinspectoren nachfolgende Gegenstände in Verhandlung genommen.

1. Prof. Jos. Jungmann aus Prag las einen Aufsatz über die Verminderung der dem Gymnasiallehrer obliegenden Verpflichtungen und Leistungen, in welchem er auf arithmetischem Wege darzuthun suchte, wie gegenwärtig der Gymnasiallehrer mit Amtsgeschäften in einer Art überbürdet sei, die ihm nicht erlaubt, weder an seine weitere wissenschaftliche Ausbildung zu denken, noch sich die nöthige Erholung von den ämtlichen Mühen zu gönnen.

Um die in diesem Aufsatze vorgebrachten Behauptungen in ihr wahres Licht zu stellen, war es wichtig, die Obliegenheiten, die ein Lehrer der früheren Zeit hatte, mit den Verbindlichkeiten zu vergleichen, welche auf dem Gymnasiallehrer des neuen Systems lasten sollen. Diese Vergleichung, scharf in's Auge gefasst, fiel keinesweges zum Nachtheile des Lehrers der gegenwärtigen Periode aus. Denn ist es auch einerseits wahr, dass die sonst vorgeschriebene Zahl von 16 wöchentlichen Lehrstunden jetzt bis auf 20 vermehrt werden kann, so darf andererseits nicht übersehen werden, dass diese erhöhte Stundenzahl, die überdiess nicht einmal in allen Fällen oder wenigstens nicht überall in vollem Maſse eintritt, bei weitem von dem Zeitaufwande aufgewogen wird, den die Correctur von drei Pensen und einer Composition für sich in Anspruch nahm, welche namentlich der Lehrer des latein. Sprachunterrichtes zur Zeit des überwundenen Systems in jeder Woche vorzunehmen gehalten war. Es lässt sich nicht verkennen, dass das Lehramt gegenwärtig mit manchen Schwierigkeiten verbunden ist; allein diese Schwierigkeiten sind fast ausschliesslich

nur in der Neuheit der Sache und in dem zufälligen Umstande zu suchen und zu finden, dass viele Lehrkörper noch immer nicht vollzählig sind. Dem zuletzt berührten Mangel soll durch die Fürsorge der Inspectoren schon im nächsten Schuljahre nach Möglichkeit abgeholfen werden; die übrigen Schwierigkeiten werden sich, da jeder Tag neue Erfahrungen bringt, bei gutem Willen nach und nach von selbst beheben, und die eben eingeleiteten Versammlungen sollen nicht wenig dazu beitragen, dass diess eben so rasch, wie ausgiebig geschehe. Hiermit wurde die Verhandlung über eine für den gesammten Lehrstand sehr wichtigen Gegenstand zu allseitiger Beruhigung der anwesenden Mitglieder desselben abgeschlossen.

2. Prof. Jandečka aus Königgrätz sprach den Wunsch aus, dass eine Gleichförmigkeit in der Disciplin an allen Gymnasien Böhmens eingeführt werden möge. Die Nothwendigkeit einer gleichförmigen Behandlung der Schüler sämmtlicher Lehranstalten des Kronlandes in disciplinarer Hinsicht wurde allgemein anerkannt. Es ergieng demnach an sämmtliche Lehrkörper die Aufforderung, ihre auf Erfahrung gegründeten Anträge über diesen Gegenstand, wobei zugleich auf die Behandlung der verschiedenen Alters- und Bildungsstufen der Schüler die erforderliche Rücksicht zu nehmen ist, längstens bis Ostern k. J. an den Ausschuss einzusenden, welcher diese Anträge zur Berathung für die nächste Lehrerversammlung vorzubereiten hat. Auf Grundlage der Ergebnisse dieser Berathung soll ein Gymnasialcodex abgefasst und dem hohen k k. Unterrichtsministerium zur Bestätigung vorgelegt werden.

3. Dr. Jos. Nacke, Professor in Leitmeritz, las einen Aufsatz über die Vertheilung des physikalischen Unterrichtes im Obergymnasium, womit er zu sehr interessanten Bemerkungen über die Vertheilung der verschiedenen Disciplinen, die gegenwärtig an unseren Gymnasien gelehrt werden, Veranlassung gab. Sein Aufsatz wurde namentlich von den anwesenden Fachmännern beifällig aufgenommen und in seinen Grundzügen vollkommen gebilliget. Er erhielt die Bestimmung, an die Redaction der Zeitschrift für die österr. Gymnasien geleitet zu werden.

4. Timotheus Matoušek, Gymnasialdirector in Braunau, begründete in ausführlicher Rede die Nothwendigkeit einer Vereinigung sämmtlicher Lehrkörper über nachfolgende Fragepuncte: Welche Bezeichnung der einzelnen Gymnasialzeugnissnoten würde allen Anforderungen der darüber bestehenden Gesetze ganz entsprechen; wie würde Gemeinfasslichkeit des Calcüls zu erzielen sein, und welche Wege dürften zur Erreichung dieses doppelten Zieles führen? — Auch hier entspann sich, wie bei den früher behandelten Gegenständen, eine lebhafte Debatte, die mit der Zusage ihrem Ende zugeführt wurde, dass man demnächst den Lehrkörpern gewisse Gesichtspuncte für die verschiedenen Unterrichtszweige mittheilen werde, die dem Lehrer bei der Classification wohl zur Orientirung dienen, ihm aber nicht zugleich die Freiheit nehmen würden, das Individuelle des Schülers so genau hervorzuheben und zu bezeichnen, wie diess geschehen muss, wenn das Zeugniss ein treues Bild von dem Schulleben desselben

liefern soll. Zugleich wurden die Censuren „fast genügend,“ „kaum genügend,“ „beinahe entsprechend,“ „zur Noth genügend,“ „fast ungenügend“ u. s. w. als schwankend, und eben darum als unzulässig bezeichnet, wenn damit die erste allgemeine Zeugnissclasse und die Berechtigung zum Aufsteigen in einen höheren Jahrgang verbunden wird, indem beides nur als Folge des in der That erreichten Lernzieles, also einer in allen Disciplinen der Classe wirklich genügenden Leistung betrachtet zu werden vermag.

5. Prof. Aloys Kobliska aus Königgrätz stellte die Frage, in welcher Art die schriftlichen Aufgaben im Obergymnasium am zweckmäfsigsten zu corrigiren wären, mit der ausdrücklichen sehr bescheidenen Bemerkung, dass er diesen Gegenstand nur darum in Anregung bringe, damit er und mit ihm mehrere jüngere Collegen das Verfahren älterer Schulmänner kennen lernen, um aus erprobten Erfahrungen Nutzen für die eigene Amtsthätigkeit schöpfen zu können. Es wurden hierüber von mehreren Seiten sehr schätzbare Mittheilungen gemacht. Da jedoch vorauszusehen war, dass es in dieser Sitzung kaum zu einer Einigung sämmtlicher Ansichten kommen werde, so ergieng an die Professoren, welche sich mit Correcturen zu beschäftigen haben, die Aufforderung zur schriftlichen Aeusserung ihrer Wohlmeinung über den angeregten Gegenstand. Die eingelangten Aufsätze sollen von dem Ausschusse für die nächste Versammlung redigirt und zur gemeinsamen Besprechung vorbereitet werden.

6. Director J. M. Ružička aus Klattau sprach über Classification und Location, machte auf mögliche Collisionsfälle aufmerksam und gab das Verfahren bekannt, welches bisher vom Klattauer Lehrkörper dabei eingehalten wird. Es zeigte sich während der Debatte, dass durch die Anwendung des arithmetischen Mittels Collisionen nicht nur nicht vermieden, sondern bisweilen sogar erst recht herbeigeführt und hervorgehoben werden; dass die Auffindung dieser Mittelzahl meist einer sehr complicirten Berechnung unterliege, und dass in Fällen, wo ja ein Zweifel über einen Schüler obwaltet, das Gemeingefühl des Lehrkörpers der zuverlässigste Mafsstab sei, um zu bestimmen, welcher Platz ihm in der Reihenfolge seiner Mitschüler wirklich gebühre. Uebrigens wurde nicht verkannt, dass das von Director Ružička in Vorschlag gebrachte Verfahren ein sehr sinnreiches sei.

7. Prof. Wenzl Svoboda aus Prag war der Meinung, dass es wünschenswerth sei, wenn die Lehrer des classischen Studiums sich über die Wahl der Lesestücke, namentlich aus denjenigen Autoren, deren Lectüre für zwei Classen vorgeschrieben ist, mit jedem Jahre in vorhinein verständigen wollten, damit ein Schüler bei seinem Uebertritte von einer Lehranstalt an eine andere nicht in die Lage komme, ein und dasselbe Lesestück zwei Mal vornehmen zu müssen. Man war der Ansicht, dass unter den gegenwärtig noch immer obwaltenden Verhältnissen bei der Wahl des Lesestoffes auf den Grad der Vorbildung der Schüler alle Rücksicht genommen werden müsse, und dass demnach jede Beschränkung dieser Wahl

leicht sehr nachtheilige Folgen nach sich ziehen könne. Ueberdiess dürfte der von Prof. Svoboda berührte Fall gewiss nur höchst selten eintreten und dann bei dem Umstande, als das classische Studium bei uns erst auf dem Wege zu einem erhöhten Aufschwunge begriffen ist, dem einzelnen, vielleicht sogar schwächeren Schüler keineswegs zu einem erheblichen Nachtheile gereichen.

8. Director Cajetan Posselt aus Böhmisch-Leippa stellte den Antrag, dass die Frage über die zweckmäfsigste Einrichtung und Benützung der Gymnasialbibliotheken einer gründlichen Erörterung unterzogen werden möge. Die Versammlung glaubte einen so wichtigen und umfassenden Gegenstand nicht in der kurzen Zeit einer Sitzung erschöpfend genug behandeln zu können und sprach den Wunsch aus, dass, zur Erzielung gesicherter Resultate, den Verhandlungen ein bereits fertiger Entwurf zum Grunde gelegt werden wolle. Director Posselt wurde demnach aufgefordert, seine Ansichten und Erfahrungen hierüber schriftlich einzusenden, welcher Aufforderung nachzukommen er auch mit vieler Bereitwilligkeit zusagte.

Eine Anzahl von Fragepuncten, die noch vorlag, konnte wegen Mangel an Zeit nicht mehr ihrer Erledigung zugeführt werden.

Mittag war bereits längst vorüber und die nahe Eröffnung der Schulen nöthigte mehrere Directoren noch am nämlichen Tage Prag zu verlassen und ihrem Berufe zuzueilen. Es wurde nur noch festgestellt, dass die nächste Zusammentretung der Gymnasiallehrer des Kronlandes Böhmen zu Pfingsten des Jahres 1852 stattfinden werde, und damit die diessjährige Versammlung als geschlossen und beendigt erklärt.

Die Gymnasialinspectoren hatten noch eine Besprechung mit den anwesenden Directoren eingeleitet, die sich jedoch auf blosse Dienstesangelegenheiten bezog.

Man schied sichtlich befriediget, zumal manche angenehme Verbindungen zwischen den einzelnen Mitgliedern der verschiedenen Lehrkörper angeknüpft worden waren.

Wird in Erwägung gezogen, dass diess die erste Lehrerversammlung in Böhmen war, so muss dabei zweierlei in sehr angenehmer Weise überraschen: erstlich die wenigstens für den Anfang sehr erhebliche Anzahl von Theilnehmern, dann aber auch der sichere Tact, womit die Verhandlungen, auf die man so durchaus gar nicht vorbereitet war, gepflogen wurden. Beides aber liefert wieder den schönen Beweis, dass in unseren neuen Institutionen ein kräftiger Keim für die Entwickelung eines regen Schullebens liege, und dass es unseren Lehrkörpern nicht an gutem Willen und edlem Eifer fehle, diesen Keim redlich zu hegen und zu pflegen, damit er die gehofften Blüten und Früchte trage. Der Himmel wolle seinen Segen nicht versagen und ungestörtes Gedeihen verleihen! Denn die Schule ist es endlich doch nur allein, in deren Schoosse das Heil der Zukunft liegt. Unter den verschiedenen Bildungsanstalten sind es aber wieder die Gymnasien,

deren Wirksamkeit eine hohe Bedeutung nicht abgesprochen zu werden vermag. Denn aus dem Gymnasium gehen die Männer hervor, denen der Staat und die Kirche bald in höherer, bald in niederer Sphäre einen Theil der Verwaltung seiner Einrichtungen anvertraut; das Gymnasium sorgt dafür, dass der Knabe und Jüngling auf dem Wege humaner Bildung ein guter Mensch werde, damit er in der Verkettung der verschiedenen Lebensverhältnisse den Platz, den ihm die Vorsehung zugewiesen hat, auch würdig auszufüllen vermöge.

Es erübriget nur noch, die Theilnehmer an dieser Versammlung namentlich anzuführen. Sie folgen hier nach den Lehranstalten des Kronlandes geordnet. Anwesend waren nämlich vom Gymnasium zu:

1. *Böhmisch-Leippa* der k. k. Director Cajetan Posselt und der k. k. Professor Cölestin Johne; — 2. *Braunau* der k. k. Director Timotheus Matoušek und der k. k. Professor Benno Sedlaček; — 3. *Brüx* der k. k. Professor F. O. Schofka; — 4. *Budweis* der k. k. Professor Euseb Durdík; — 5. *Deutschbrod* der suppl. Professor Wenzl Žirovnický; — 6. *Eger* der k. k. Director Johann Nečásek, der k. k. Professor Christoph Mühlvenzl, der suppl. Professor Heinrich Mitteis und der Lehramts-Candidat Veit Mach; — 7. *Jičin* die k. k. Professoren Joseph Uhlíř und Carl Kotzbelec; — 8. *Jungbunzlau* der k. k. Professor Bonaventura Schefczik und der suppl. Professor Joseph Erben; — 9. *Klattau* der k. k. Director M. J. Ružička und die k. k. Professoren Wenzl Schanda, Martin Zbonek und Maxim. Thums; — 10. *Komotau* der k. k. Director Adolph Waller; — 11. *Königgrätz* der k. k. Director Jos. Paděra, die k. k. Professoren Wenzl Jandečka, Aloys Kobliska, Franz Waněk, Franz Reisig, Laurenz Kotzurek und Wenzl Bausche, und der suppl. Professor Franz Fischer; — 12. *Leitmeritz* der k. k. Director Anton Kolařik, die k. k. Professoren Heinrich Klutschak, Joseph Nacke, Anton Hansgirg und Johann Břdička, und die suppl. Professoren Robert Klutschak, Adam Wolf und Joseph Parthe; — 13. *Leitomischl* der suppl. Professor Joseph Tesař; — 14. *Neuhaus* der k. k. Director Hubert Hudetz, die k. k. Professoren Emanuel Herbek, Joseph Balda und Wenzl Zelený, und der suppl. Professor Anton Maloch; — 15. *Pilsen* der k. k. Director Vincenz Graumann; — 16. *Pisek* der k. k. Professor Wenzl Zikmund und die suppl. Professoren Joseph Kopecký und Wenzl Babanek; — 17. *Prag, Altstadt* der k. k. Director Wenzl Klicpera, die k. k. Professoren Joseph Jungmann, Johann Ott, Franz Čupr, Ignaz Axamit und Wenzl Svoboda, und die suppl. Professoren Augustin Pirchan und Innocenz Frencl; — 18. *Prag, Kleinseite* die k. k. Professoren Wenzl Böhm, Franz Mühlvenzl, Dominik Kratochwile, Vincenz Hofmann, Karl Kramerius, Anton Ullrich und Anton Schlenkrich, und die suppl. Professoren Johann Kauba und Johann Lukas; — 19. *Prag, Neustadt* der k. k. Director Stephan Czikanek, die k. k. Professoren S. Boes, A. F. Kraus, Prokop Dvorský, Rupert Pohl, E.

Zink und Octavian Teuffl, und der suppl. Professor Christian Stefan; — 20. *Saaz* der k. k. Director Aloys Dostal, der k. k. Professor Victor Strach und der suppl. Professor Octavian Neužil.

Prag. Zeithammer, k. k. Schulrath. Šilhavý, k. k. Schulrath.

Ergebniss der Maturitätsprüfungen im Schuljahre $18^{50}/_{51}$.

V. (A.) Böhmen.

Gymnasium zu	Angemeldet waren	Erschienen sind	Erklärt wurden für		Zurückgewiesen wurden	
			reif	unreif	auf ein halbes J.	auf ein ganzes J.
Eger	19	18	17	1	—	1
* Jičín	18	14	11	3	3	—
* Königgrätz . . .	28	23	19	4	2	2
* Leitomischl . . .	20	19	17	2	1	1
Pilsen	21	21	16	5	1	4
Summa	106	95	80	15	7	8

Die mit * bezeichneten Gymnasien stehen unter der Leitung des k. k. prov. Schulrathes Drs. G. Zeithammer.

Prag, am 10. August 1851.

Dr. J. Šilhavý.

VI. Mähren.

Gymnasium zu	Angemeldet waren	Erschienen sind	Erklärt wurden für		Zurückgewiesen wurden	
			vollk. reif	reif	auf ein halbes J.	auf ein ganzes J.
Brünn	42	39	5	24	5	5
Olmütz	53	45	3	31	5	6
Nikolsburg	1	1	1	—	—	—
Summa	96	85	9	55	10	11

Brünn, im October 1851.

Dr. Jos. Denkstein.

VII. Croatien.

Gymnasium zu	Angemeldet waren	Erschienen sind	Erklärt wurden für		Zurückgewiesen wurden	
			reif	unreif	auf ein halbes J.	auf ein ganzes J.
Agram	35	—	—	—	—	—
Zengg	10	10	9	1	—	1
Summa	45	10	9	1	—	1

In Agram machten wohl 35 Schüler die schriftliche Prüfung, da es ihnen jedoch frei stand, entweder jetzt, oder in der Hälfte des Monates September die mündliche abzulegen, so meldeten sich am Ende des Schuljahres nur 2, die zuletzt ebenfalls es vorzogen, mit den übrigen gleichzeitig der mündlichen Prüfung sich zu unterziehen.

Unter den 10 Schülern, die in Zengg zur Maturitätsprüfung sich anmeldeten, ist auch ein Quasi-Privatist mitgerechnet.

Agram, am 6. August 1851. Dr. Jos. Muršec.

VIII. (B.) Ungarn.

Gymnasium zu	Angemeldet waren	Erschienen sind	Erklärt wurden für			Zurückgewiesen wurden	
			vollk. reif	reif	unreif	auf ein halbes Jahr	auf ein ganzes Jahr
Pest	19	17	3	8	6	4	2

Von den 18 Schülern des zweiten philosophischen Jahrganges an der Universität zu Pest, die zur Maturitätsprüfung sich meldeten, ist 1 Schüler, nachdem er die schriftliche Prüfung gut bestanden hatte, bei der mündlichen krankheitshalber ausgeblieben.

Dem Privatschüler musste die Zulassung zur Prüfung verweigert werden.

Von den 8 als reif bezeichneten Schülern sind 5 für hinlänglich reif, 3 für reif ohne Zusatz befunden worden.

Ofen, am 20. September 1851. Dr. Kozácsek.

IX. (C.) Ungarn.

Art der Schule	Angemeldet waren	Erschienen sind	Erklärt wurden für		Zurückgewiesen wurden	
			vollk. reif	reif	auf ein halbes J.	auf ein ganzes J.
Pressburg, k. k. Staatsgymnasium	25	24	3	17	3	1
„ protestant. Lyceum	4	4	—	2	1	1
Pest	1	1	—	1	—	—
Tyrnau, erzbischöfliches Seminar	1	1	—	1	—	—
Leutschau, protestant. Lyceum	1	1	—	—	1	—
Privatschüler. . . .	3	2	—	1	—	1
Summa	35	33	3	22	5	3

Unter den 25 Schülern (von den 41 der 8. Classe) des k. k. Staatsgymnasiums zu Pressburg und unter den 3 Privatschülern, die zur Maturitätsprüfung sich meldeten, musste je einem die Zulassung zur Prüfung verweigert werden.

Unter der Kategorie der als reif bezeichneten 22 Schüler sind 8 für hinlänglich reif, 9 für reif ohne Zusatz und 5 für reif aus Billigkeitsrücksichten erklärte begriffen.

Pressburg, am 26. September 1851. Dr. G. Mayr.

X. (D.) Ungarn.

Gymnasium zu	Angemeldet waren	Erschienen sind	Erklärt wurden für			Zurückgewiesen wurden	
			vollk. reif	reif	unreif	auf ein halbes J.	auf ein ganzes J.
Kaschau . . .	82	82	13	64	5	4	1

Anmerkung. Die Maturitätsprüfungen wurden hier in zwei Terminen abgehalten, nämlich am 22. August und am 20. September und an den folgenden Tagen. Zur ersten Prüfung hatten 45, zur zweiten 37, im ganzen also 82 Schüler sich eingefunden, von denen 12 aus Eperies, 6 aus Erlau, 2 aus Rosenau, 1 aus Losoncz und 1 aus Leutschau, 56 aus Kaschau selbst und 4 Privatisten waren. Unter den für reif erklärten erhielten das Zeugniss der vollkommenen Reife 13; für reif ohne Zusatz wurden 47, für genügend reif 17 erklärt. Der Confession nach befanden sich darunter 64 Katholiken (57 nach lateinischem und 7 nach griechischem Ritus), 16 Evangelische und 2 Israeliten.

Kaschau, am 6. October 1851.

Paul Tomásek.

Die Zeitschriften: „*L'Educatore*" und „*Il Giovinetto Italiano.*"

Diese beiden, bei Borroni e Scotti zu Mailand unter der verantwortlichen Redaction des Herrn Professors Vincenzo De Castro erscheinenden Zeitschriften, deren erstere, als die mit unserer Zeitschrift zum Theile das gleiche Ziel verfolgende, wir in diesen Blättern bereits mehrfach (Jahrg. 1851, Heft I., S. 77—84; III., S. 243—258; V. S. 425—427; VI. S. 505—512 und VIII. S.681—684) mit genauerem Eingehen in ihre Ansichten und Tendenzen besprochen haben, reifen nunmehr dem zweiten Jahre ihres Bestehens entgegen. Es gereicht uns zum Vergnügen, den von der Redaction uns zugesendeten „*Invito d' associazione*" unseren Lesern auszugsweise zu dem Behufe mitzutheilen, um auch den ausserhalb ihres engeren Vaterlandes befindlichen Italiänern, so wie überhaupt allen denjenigen, die an den Fortschritten des Schul- und Erziehungswesens im allgemeinen und insbesondere in den italiänischen Kronländern Antheil nehmen, von dem Gedeihen der beiden, eingangs genannten Zeitschriften Bericht zu erstatten.

Mit Recht hebt der Hr. Redacteur wiederholt die Wichtigkeit des Unterrichtes und der Erziehung hervor, zu deren Förderung jetzt alle Kräfte mit Ernst und Eifer um so mehr sich vereinigen sollten, als noch von früherer Zeit her vieles Verfehlte gut zu machen, vieles Versäumte nachzuholen ist. — „Gewissenhafte und eindringliche Studien über diese Materien seien von höchster Wichtigkeit für Gegenwart und Zukunft. Es sei Zeit,

dass auch in Italien die Erziehungswissenschaft auf bestimmte Grundsätze zurückgeführt und von dem beklagenswerthen Empirismus frei gemacht werde, dessen traurige Folgen jedermann wahrnehmen und, so zu sagen, mit Händen greifen kann. Diesem Zwecke vor allen strebe der «*Educatore*» nach, und wenn er in seinem ersten Jahre vielleicht zu sehr auf dem historischen und speculativen Felde sich bewegt habe, so sei diess vorsätzlich geschehen, theils um eine feste Grundlage für die praktische Anwendung zu geben, theils um wenigstens einigermafsen die Widersprüche zum Schweigen zu bringen, die einerseits von den Verehrern einer nicht länger zu duldenden Bequemlichkeit, andererseits von den Ungeduldigen, die alles überstürzen möchten, gegen die gemäfsigten Vertreter des bestehenden und vor der Hand allein möglichen Guten, eben nicht in der lautersten Absicht, erhoben werden.» — Auf diesem Wege beabsichtiget der Hr. Herausgeber Licht über die nothwendigen Aenderungen zu verbreiten, die hinsichtlich des primären, technischen und secundären Unterrichtes, wo ein solches Bedürfniss am dringendsten war, bereits im Werke sind, um dann allmählich auf die den höheren Unterricht betreffenden überzugehen, der nicht minder durchgreifender Verbesserungen bedürftig ist. Nach dieser Richtung hin hofft er, unterstützt durch zwanzigjährige Erfahrung und durch den Rath und die Thätigkeit competenter Fachmänner, fördersam und erspriesslich wirken zu können.

Der «*Educatore*» wird daher, seinem ursprünglichen Programme (vgl. Jhrg. 1851 d. Ztschrft. f. d. öst. Gymn., Heft I., S. 76) getreu, wieder in vier Rubriken zerfallen, nämlich: 1) Kritische, statistische, literarische und wissenschaftliche Studien, bezüglich auf Unterricht und Erziehung; 2) Kritische Bibliographie der besten Werke über Unterricht und Erziehung, vorzugsweise der italiänischen; 3) Gleichzeitige Chronik alles desjenigen, was auf den Entwickelungsgang des primären, technischen, secundären und höheren Unterrichtes in Lombardo-Venetien, im Tridentinischen, in Italiänisch-Illyrien, Istrien und Dalmatien Bezug hat, für welche Rubrik die Reformen in den Studien, wie im Personale reichlichen Stoff darbieten werden; endlich 4) die ämtlichen Verfügungen, von denen eine Neugestaltung des Unterrichtswesens in Italien sich erwarten lässt.

Die Pränumerationsbedingnisse bleiben dieselben, wie im verflossenen Jahre, nämlich 8 österr. Lire für das halbe Jahr in Mailand, 10 L. für auswärts, frei bis zur Gränze; für diejenigen, welche auf den «*Educatore*» und den «*Giovinetto Italiano*» zugleich pränumeriren, erhöht sich der obige Preis halbjährig nur um 2 L. Die Pränumeration geschieht auf dem Postwege, als dem sichersten und bequemsten für Versendung der Geldbeträge, wie der Exemplare. Aus dem Tridentinischen, aus Italiänisch-Illyrien, Istrien und Dalmatien werden die Pränumerationsbeträge auch in Banknoten angenommen. Der Hr. Redacteur hätte selbst diesen, ohnehin so

geringen, Preis noch gerne ermäfsigt, und bedauert, vorläufig es noch nicht thun zu können. Auf dem Buchhändlerwege wird die Pränumeration von den Correspondenten der Herren Borroni e Scotti in Mailand (in Wien bei K. Gerold) angenommen. Von dem Jahrgange 1850—1851 sind noch einige vollständige Exemplare vorräthig; die ämtlichen Verfügungen sind in einem Separatabdrucke für 1 Lira zu haben.

Unter derselben Redaction erscheint auch eine Zeitschrift für die Jugend selbst, vorzugsweise für die den Mittelschulen angehörige, unter dem Titel: „*Il Giovinetto Italiano.*" — Sie war in dem Schuljahre 184⁹/₅₀ von den Professoren V. de Castro und G. B. Ceresetto zu Genua begründet worden, und beginnt somit ihren dritten Jahrgang. Der Hr. Redacteur empfiehlt sie seinen jungen Lesern mit warmen Worten als eine reiche Quelle belehrender Unterhaltung. Sie wird vom nächsten November an in Monatheften zu vier Bogen in 8°, in doppelten Columnen, abgetheilt nach den Rubriken: „Erziehung, Unterricht, Mannigfaltiges," erscheinen und so eingerichtet sein, dass die Hefte jedes Semesters einen selbständigen Band bilden. Der Pränumerationspreis von 50 Centesimi für den Monat, oder von 3 öst. Lire für das halbe Jahr in Mailand, und von 3 und 50 frei bis an die Gränze, ist äusserst billig.

Aus dem angehängten Namensverzeichnisse der Mitarbeiter lässt sich, unseres Bedünkens, erkennen, dass die tüchtigsten Schriftsteller Italiens an dieser Jugendschrift sich betheiligen, oder dass wenigstens das zunächst für die Jugend geeignete aus ihren Werken für dieselbe benutzt wird; ein Verfahren, das bei ähnlichen Unternehmungen, in Folge des Bestrebens, bloss Originalartikel zu liefern, zum Schaden der Käufer, der Leser und der Unternehmer selbst, leider allzuoft unbeachtet bleibt.

Schliesslich muss bemerkt werden, dass die Herausgeber dieses Blattes einen Beweis gemeinnützigen Strebens liefern, indem der Reinertrag zum Ankaufe von Jugendschriften bestimmt ist, welche an die ausgezeichnetsten Zöglinge von Mittelschulen vertheilt werden sollen, die bei Anschaffung des Blattes sich betheiligen. Die Red.

Die Fortsetzung des Artikels: „Schulprogramme österreichischer Gymnasien etc." sind wir durch Mangel an Raum im gegenwärtigen Hefte genöthigt auf das folgende zu verschieben. Die Red.

(Berichtigungen.) Heft VIII., S. 606, Z. 14 v. o., nach „Pflanzen" das Komma zu streichen. — S. 607, Z. 10 v. u, „fast nur" hinter „wurde" in der 9 Z. v. u. einzuschalten. — S 608, Z 22. 23 v. u., st. ( ) zu setzen [ ], da der Satz eine Einschaltung vom Unterschriebenen ist. — S. 611, Z. 7, 8 v. o., l von Säugethieren st. oder Säugethiere. — S. 612, Z 19, 20 v u., l. Geologie st. Geographie. — S. 615, Z 19 v. o., Strichpunct st. Komma. — Ebend. Z 9 v. u., l. Semester st. September. — Auf S. 354 im Hefte V. empfahl ich in der Anmerkung die bei Aderholz in Breslau erschienenen Wandtafeln der Naturgeschichte. Diess ist ein arger *lapsus memoriae.* Während ich den Titel dieser von Fischer herausgegebenen Tafeln hinschrieb, hatte ich die vom Lehrer A. B. Reichenbach herausgegebenen im Sinne. Diese sind gut, jene sind sehr schlecht, und ich muss ausdrücklich vor ihnen warnen. M. Dr. H. M. Schmidt.

Diesem Hefte ist eine Beilage, Bücheranzeigen enthaltend, beigeheftet.

Erste Abtheilung.

Abhandlungen.

Ueber den Gebrauch des aoristischen Perfects im Nebensatze neben dem Präteritum im Hauptsatze.

Es gibt in der lateinischen Prosa, selbst derjenigen, welche wir vorzugsweise als die mustergiltige zu betrachten pflegen, ich meine die des Cicero, Cäsar, Livius, und die wir deshalb als die Hauptquelle zur Aufstellung von Sprachregeln benutzen, immerhin eine Menge von sprachlichen Einzelnheiten, welche sich diesen Regeln nicht fügen wollen, mitunter sogar ihnen gerade zu widersprechen scheinen. Bei der Beurtheilung solcher Abweichungen von der allgemein und gewöhnlich befolgten Regel ist von folgendem Grundsatze auszugehen. Sind dieselben wirkliche Einzelnheiten, d h. finden sie sich nur höchst selten, so bemüht man sich den Grund aufzufinden, warum der Schriftsteller gerade diessmal von der gewöhnlichen Ausdrucksweise abgewichen ist: oder wo diess nicht gelingt, da wird es hinreichend sein, dass man den abweichenden Ausdruck eben als ein *ἅπαξ εἰρημένον* bezeichnet. Wenn aber diese Abweichungen sich wiederholen, oft in sehr grosser Zahl sich nachweisen lassen, so darf man sie nicht mehr als solche betrachten, sondern sie erscheinen dann als besondere Fälle, für welche auch besondere Grundsätze aufzustellen sind. Als einen solchen in hunderten von Beispielen nachweisbaren Fall betrachte ich den Gebrauch des aoristischen Perfects in Sätzen, welche dem Präteritum im Hauptsatze untergeordnet sind. Da man in Sätzen

dieser Art nach der bekannten Hauptregel über die Tempora in den Neben- und abhängigen Sätzen nach dem Präteritum auf die Anwendung des Imperfects oder Plusquamperfects hingewiesen ist, so begnügen sich die Erklärer solcher Stellen auf die Anwendung des Perfects eben aufmerksam zu machen, und es als einen eigenthümlichen oder gräcisirenden Gebrauch zu bezeichnen. In unseren Sprachlehren ist der Fall ebenfalls in besonderen Anmerkungen bedacht, und hier und dort eine Erklärung versucht worden, z. B. bei Krüger, lat. Gramm. S. 844, wo er das Perf. bei *ut* bespricht, oder bei Kritz S. 261 u. 478; aber eine Untersuchung, in welcher sämmtliche hierher gehörige Fälle in vollständiger Uebersicht zusammengestellt, und nicht mehr als zufällige Ausnahmen behandelt, sondern auf feststehende Grundsätze zurückgeführt würden, ist mir nicht bekannt. Es lassen sich diese aber füglich unter vier Classen zusammenordnen, und bei einer jeden soll dargethan werden, dass eben das Perfectum erforderlich ist, und meistens mit einem anderen Tempus nicht einmal vertauscht werden darf.

1. Zuvörderst nun zähle ich hierher alle die Relativsätze, welche nur scheinbar dem Hauptsatze untergeordnet, aber ihrer wahren Bedeutung nach selbst Hauptsätze sind, in der Art, dass das Relativ durch Partikeln wie *et*, *autem*, *enim*, *igitur* u. a. aufzulösen ist. Gewöhnlich verrathen sich diese Sätze schon durch ihre Stellung; denn sie sind nicht in den Hauptsatz eingeflochten, sondern folgen demselben als für sich bestehend, und richten sich mithin in Bezug auf das Tempus nicht nach ihrem Verhältnisse zum Hauptsatze, sondern nach der Beschaffenheit der darzustellenden Thatsache. Man betrachte einmal folgende Stelle bei *Liv*. V, 8. *Huius arrogantiam pertinacia alterius aequabat: qui, ne quam opem ab inimico videretur petisse, vinci ab hoste quam vincere per civem maluit.* Hier endet der erste Hauptsatz mit *aequabat*, und der Satz *qui maluit* ist ein zweiter, welcher so anzusehen ist, als ob hier *nam ille — maluit* stände. (Man stelle mit solchen Sätzen, um ihren Unterschied besser einzusehen, einmal einen dem Hauptsatze wirklich untergeordneten Relativsatz zusammen, wie *Liv*. XXIX, 12. *Philippus Aetolos desertos ab Romanis, cui uni fidebant auxilio, subegit.* Hier enthält der Relativsatz eine nähere Bestimmung des Dativs

Romanis, muss mithin wie dieser Dativ selbst dem Hauptsatze untergeordnet werden, könnte aber auf keinen Fall hinter dem v. *subegit* einen neuen selbständigen Hauptsatz bilden.) Ebenso *Liv.* V, 15. *Sed propior interpres fatis oblatus senior quidam Veiens, qui inter cavillantes in stationibus ac custodiis milites Romanos Etruscosque vaticinantis in modum cecinit. Id.* VII, 37. *Tertia pugna ad Suessulam commissa est: qua fugatus a M. Valerio Samnitium exercitus omni robore iuventutis domo accito certamine ultimo fortunam experiri statuit. Caes. b. g.* I, 13. *Helvetii legatos ad eum mittunt: cuius legationis Divico princeps fuit. Ib.* I, 28. *Boios, petentibus Aeduis, ut in finibus suis collocarent, concessit: quibus illi agros dederunt quosque postea in parem libertatis conditionem receperunt. Ib.* 54. *Hoc proelio Suevi reverti domum coeperunt, quos Ubii persequuti magnum numerum occiderunt. Cic. de orat.* I, 9, 38. *Omnium eloquentissimos audii Tib. et C. Gracchos, quorum pater homo prudens et gravis haudquaquam eloquens et saepe alias et maxime censor saluti reip. fuit. Cic. Verr.* II, 2, 6 *Perpaucae Siciliae civitates sunt bello a maioribus nostris subactae, quarum ager, quum esset publicus populi Rom. factus, tamen illis est redditus. Nep.* XI, 2, 3. *Hoc exercitu moram Lacedaemoniorum intercepit, quod maxime tota celebratum est Graecia.* Auch im parenthetischen Satze wird in derselben Weise das Perf. angewandt, z. B. *Cic. off.* II, 22. *P. Aemilius omni Macedonum gaza, quae fuit maxima, potitus est.*

2. Anders verhält es sich mit den Sätzen, welche vermöge ihres Verhältnisses zum Hauptsatze in Bezug auf ihre Form als wirkliche Nebensätze anzusehen sind. Um sie zu beurtheilen, gehe ich von dem Grundsatze aus, dass das aoristische Perfect, eben weil es in der Regel zur Darstellung des Hauptfactums angewandt wird, eine bedeutsamere Form ist, als die des Imperfects und Plusquamperfects, welche gewöhnlich zur Andeutung von Nebenumständen gebraucht werden. Demnach steht in dem, einem Präteritum im Hauptsatze untergeordneten Relativsatze das aor. Perfect, wenn das damit ausgesagte nicht als eine nähere Bestimmung des Hauptfactums und als etwas damit gleichzeitiges aufgefasst werden soll, sondern mit einer gewissen Bedeut-

samkeit darauf hingewiesen wird, um das vorangehende Subject kenntlicher zu machen oder auf irgend eine Weise hervorzuheben. So sagt *Cic. Brut.* 21. *Nam et Albinus, is qui Graece scripsit historiam, qui consul cum Lucullo fuit, satis disertus fuit.* Der *Albini* gab es mehrere. Der, den Cicero hier im Sinne hat, muss also von den übrigen durch irgend etwas unterschieden werden; demnach setzt er zur näheren Bestimmung des Wortes *Albinus* zwei bedeutende Thatsachen hinzu. Auch der Deutsche thut diess. Wir sagen: «der die Geschichte geschrieben, der mit Lucull Consul gewesen.» Damit stimmt nun, dass er beide Sätzchen mit *is*, ich meine den, einleitet. Sagte er *qui scribebat* und *qui erat,* so würden diese Sätzchen vom Subjecte abgezogen und mit dem verb. fin. *fuit disertus* in Verhältniss gebracht. Es hiesse dann, was hier wenigstens ganz unpassend wäre, «Albinus, der zu gleicher Zeit eine Geschichte schrieb und mit L. Consul war, war beredt.» Es versteht sich, dass dann *is* ganz wegfallen müsste. *Cic. pro Cael.* 14. *Nonne domesticae laudis admonebat virgo illa Vestalis Claudia, quae patrem complexa triumphantem ab inimico tribuno plebei de curru detrahi passa non est. Cic. Cluent.* 7. *Aurius in Q Sergii senatoris, eius qui inter sicarios damnatus est, manus incidit. Cic. Brut.* 20. *Filius quidem eius, is qui hunc minorem Scipionem a Paulo adoptavit, si corpore valuisset, inprimis habitus esset disertus. Liv.* XXII, 5. *Tantusque fuit ardor armorum, ut eum motum terrae, qui multarum urbium Italiae magnas partes prostravit, nemo pugnantium senserit.* Selbst die Stelle bei *Liv.* XXVIII, 44. *Non speraverat Hannibal fore ut tot in Italia populi ad se deficerent, quot defecerunt post Cannensem pugnam,* muss, obgleich hier die deiktische Bedeutsamkeit weniger in die Augen springt, in der nämlichen Weise gefasst werden. Ueberhaupt hat man durch diess nachdrucksvollere Hinweisen das Perfect in allen den Relativsätzen sich zu erklären, in denen es dem redenden darum zu thun ist, auf das darin enthaltene besonders aufmerksam zu machen, es zu unterscheiden oder irgend wie hervorzuheben. *Liv.* XXI, 1. *Propius periculum fuerunt, qui vicerunt,* wo weder *vincebant* noch *vicerant* passend wäre, weil *qui vicerunt* mit

qui victi sunt in Gegensatz treten soll, und deswegen mit einem gewissen Nachdrucke ausgesprochen werden muss. *Liv.* XXII, 12. *Quo primum die haud procul Arpis castra posuit, nulla mora facta quin Poenus duceret in aciem etc.* Man schreibe *posuerat*, und der Sinn des Satzes verliert sehr an Nachdruck. *Caes. b. g.* I, 29. *Eorum, qui domum redierunt* (im Gegensatze der gefallenen), *censu habito, ut Caesar imperaverat, repertus est numerus millium C et X.* Selbst die Stelle bei *Cic. Verr.* II, 5, 26. *At contra quacunque iter fecit, hoc iucundissimum spectaculum omnibus vinctorum captorumque hostium praebebat*, möchte ich so fassen. Es ist als ob er mit diesen Worten auf den Zug des Servilius als auf etwas allgemein bekanntes hinweisen wollte. Wenigstens wäre *faciebat* viel matter.

3. Ferner gehören hierher alle die Nebensätze, in denen ein wichtigeres oder bekannteres Ereigniss angeführt wird, um die Zeit eines weniger bekannten oder eines der Zeit nach unbestimmten zu bezeichnen. Es hat dieser Fall mit dem eben besprochenen diess gemein, dass der redende mit Nachdruck auf das im Nebensatze enthaltene hinzeigt, um wie dort die Sache selbst, so hier das wann des Hauptfactums kenntlicher zu machen. *Cic. off.* I, 13. *Maximum exemplum est iustitiae in hostem a maioribus nostris constitutum, quum a Pyrrho perfuga senatui est pollicitus se venenum regi esse daturum.* Bei dem ersten Satze wissen wir noch nicht, auf welches Factum angespielt wird, und in welche Zeit es hineingehört. So wird denn der zweite Satz mit dem bedeutsamen damals als — das *tum* wird in solchen Verbindungen dem *quum* häufig vorangestellt — zur genaueren Bezeichnung der Zeit hinzugefügt. Sagten wir statt dessen *polliceretur*, so würde der Sinn merklich umgeändert, indem die Worte sich allenfalls so deuten liessen: „unsere Vorf. übten auch am Feinde Gerechtigkeit, obgleich ein Ueberläufer ihnen Gelegenheit bot ihn durch Gift umzubringen." Ebenso *Cic. Brut.* 2. *Quodsi fuit in republica tempus ullum, quum extorquere arma posset e manibus iratorum civium boni civis auctoritas et oratio: tum profecto fuit, quum patrocinium pacis exclusum est aut errore hominum aut timore. Cic. Sen.* 4. *Quaestor deinde quadriennio post factus sum, quum quidem ille admodum senex suasor legis Cinciae fuit. Cic. Verr.* II, 5, 23.

Itaque ne tum quidem, quum classem avaritia ac nequitia tua perdidisti, navem Mamertinis imperare ausus es. Cic. ad div. XV, 7. *Maxima laetitia affectus sum, quum audivi te consulem factum esse. Caes. b. g.* VI, 12. *Quum Caesar in Galliam venit, alterius factionis principes erant Aedui, alterius Sequani.* Selbst dann, wenn ein solcher Satz, z. B. in der *orat. obliqua* in den Conjunctiv übergeht, wird das Perf. beibehalten, z. B. *Liv.* XXX, 13. *Tum se insanisse, quum Carthaginiensem matronam domum acceperit. Liv.* V, 11. *Illos repeterent animos, quos habuissent, quum fuga trepidum, plenum vulnerum ac pavore incidentem portis exercitum viderint.* Eine ähnliche, wenn auch nicht ganz dieselbe Bedeutung lege ich dem Perfect bei, welches sich neben den Conj. *postquam*, *ubi*, *ut*, *simulac*, *quam primum* in der Regel, und sehr häufig neben *antequam*, *quamdiu*, *quoad*, *donec* u. a. findet. Neben jenen tritt das Perf. statt des Plusqpf., und bei letzteren statt des Imperf. ein, weil das angedeutete Factum in dem einzelnen Momente seines Eintretens aufgefasst, nicht aber im Verhältnisse des Vorangehens oder der Gleichzeitigkeit mit dem verb. finitum gedacht wird. Wenn *Caes. b. c.* II, 94. sagt: *Pompeius, ut equitatum suum pulsum vidit, acie excessit*, so heisst diess: in demselben Augenblick, wo er sich u. s. w. Die Handlungen des Sehens und des Weichens soll man sich in unmittelbarer Aufeinanderfolge denken. Der Sinn der Worte bei *Cic. Mil.* 10. *Milo eo die in senatu fuit, donec senatus dimissus est*, ist dieser: M. hielt im Senate aus bis gerade zu dem Augenblicke, wo dieser auseinander gieng. Das Weggehen des Milo und das Ende der Sitzung trafen in einem Momente zusammen. Es ist überflüssig nachzuweisen, wie unstatthaft *dimittebatur* sein, und wie sehr *dimitteretur* den Sinn umändern würde. Man beurtheile demnach diese Beispiele. *Cic. Verr.* II, 1, 13. *Simulac primum ei occasio visa est, quaestor consulem, exercitum, provinciam deseruit. Liv.* I, 12. *Ut Hostus cecidit, confestim Romana inclinatur acies. Cic. Cluent.* 10. *Nec diutius vixit, quam locuta est. Cic. Attic.* II, 7. *Ego, antequam tuas legi literas, in hominem ire cupiebam. Cic. Phil.* XII, 9. *Ventidio fui semper amicus, antequam ille reipublicae aperte factus*

est inimicus. Caes. b. g. 1, 53. *Neque prius fugere destiterunt, quam ad flumen Rhenum pervenerunt.* Cic. sen. 4. *C. Flaminio, quoad potuit, restitit.* Liv. XXIII, 31. *De comitiis, donec rediit Marcellus, silentium fuit*.

4. Eine vierte Classe bilden die Sätze, in welchen das Verhältniss das Hauptsatzes zu dem mit der Conjunction verbundenen von der Art ist, dass jener nur als einleitend anzusehen, das Hauptfactum aber in letzterem enthalten ist. Am bekanntesten und in jeder lateinischen Sprachlehre bereits besprochen ist die Satzverbindung, in welcher in dieser Weise das *quum temporale* dem Hauptfactum beigegeben ist. Z. B. Liv. XXII, 1. *Jam ver appetebat, quum Hannibal ex hibernis movit.* Liv. VII, 36. *Jam evaserant media castra: quum superscandens vigilum strata corpora miles offenso scuto praebuit sonum.* Liv. V, 39. *Timorique perpetuo ipsum malum continens fuit, quum signa infesta portis sunt illata.* Liv. XXIV, 28. *Dies haud multi intercesserant: quum ex Leontinis legati praesidium finibus suis orantes venerunt.* Ganz in dasselbe Verhältniss tritt sehr oft der mit *donec* eingeleitete Satz, wenn diess Wort die Bedeutung von bis hat, z. B. Cic. Verr. II, 4, 40. *Neque tamen finis huic iniuriae crudelitatique fiebat: donec populus atque universa multitudo senatum coëgit, ut isti simulacrum illud Mercurii polliceretur.* Id. Verr. I, 1, 6. *Redemtio mansit in conditione usque ad eum finem, dum iudices reiecti sunt.* Liv. IX, 42. *Comitia eius ab L. Furio interpellata, donec se censura abdicavit.* Aber irrthümlich beschränken die Grammatiker diese Inversion des Satzverhältnisses auf diese Zeitpartikeln, indem dieselbe auch in Sätzen, welche mit anderen Conjunctionen, wie *quod*, *ut*, *quin*, verbunden sind, mitunter versucht werden. Z. B. Caes. b. g. IV, 13. *Opportunissima res accidit, quod postridie in castra venerunt.* Cic. de rep. II, 5. *Qui potuit Romulus divinius utilitates complecti maritimas, quam quod urbem in ripa perennis amnis posuit?* Liv. XXI, 20. *In his nova terribilisque species visa est, quod armati in consilium venerunt.* Am häufigsten ist *ut* neben dem Perfectum so gebraucht worden: und wenn es früher hiess, es finde sich diese Construction nur bei den Historikern als eine diesen eigenthümliche, so ist jetzt, da auch Cicero sich dieser Ausdrucksweise nicht enthalten hat,

die Sache so gegriffen worden, dass man angenommen, es werde durch das Perfect die Folge mehr als eine für sich abgeschlossene Thatsache hingestellt: was wohl im ganzen mit meiner Auffassungsweise stimmt. Bei *Liv.* XXI, 2. *Tormentis quoque quum laceraretur, eo fuit habitu oris, ut, superante laetitia dolores, ridentis etiam speciem praebuerit*, könnte auch *praeberet* gesagt werden; aber durch die Anwendung des Perfects tritt das Factum viel bedeutsamer als dasjenige hervor, um dessen Erzählung es dem Schriftsteller hauptsächlich zu thun war. In Ermangelung einer anderen Ausdrucksform unterscheidet auch die deutsche Sprache den gewöhnlichen Folgesatz von dem mit grösserer Bedeutsamkeit ausgesprochenen dadurch, dass sie für jenen das Imperfect, für diesen das Perfect setzt. Man wird in obigem Beispiele den Unterschied zwischen „dass er wie ein Lachender aussah" und „ausgesehen hat" leicht wahrnehmen können. *Cic. Brut.* 3. *Venerat ad me Brutus cum Attico, homines mecum ita coniuncti, ut eorum adspectu omnis quae me angebat cura de republica consederit. Cic. de orat.* I, 26, 121. *Adolescentulus sic initio accusationis exanimatus sum, ut hoc Maximo summum beneficium debuerim, quod me dimiserit. Cic. pro Sest.* 62. *Atque ita in his rebus unus est solus inventus, qui ab hac voluntate bonorum palam dissideret, ut etiam Q Metellus consul de mea salute retulerit. Caes. b. g.* II, 21. *Temporis tanta fuit exiguitas hostiumque tam paratus ad dimicandum animus, ut non modo ad insignia accommodanda sed etiam ad galeas inducendas tempus defuerit. Caes. b. g.* V, 15. *Equites hostium essedariique acriter proelio cum equitatu nostro in itinere conflixerunt, tamen ut nostri omnibus partibus superiores fuerint atque eos in silvas collesque compulerint. Liv.* XXVI, 12. *Eo cursu contendit, ut prope repentino adventu incautos oppresserit. Liv.* III, 2. *Haec dicta adeo nil moverunt quenquam, ut legati prope violati sint. Liv.* XXII, 56. *Clades adeo totam urbem luctu opplevit, ut sacrum anniversarium Cereris intermissum sit. Liv.* XXX, 12. *Adeo non dissimulavit improbare se factum, ut primo etiam detractam eam de toro geniali mittere ad Scipionem conatus sit.*

Man verwechsele jedoch mit diesen Sätzen solche nicht, in welchen der Schriftsteller in dem Satze mit *ut* die Folge bis in seine Gegenwart hineinrückt, mithin die Anwendung des eigentlichen Perfects nothwendig wird. Z. B. *Cic. Brut.* 88. *Hortensius ardebat studio dicendi sic, ut in nullo flagrantius studium unquam viderim* (bis jetzt gesehen habe). *Cic. pro Sest.* 63. *In quo tamen eos cives coniunxit eodem periculo et crimine, ut a me inierit gratiam, quod me cum amplissimis et fortissimis viris congregavit.* *Cic. Brut.* 79. *Qui quamdiu auctoritati meae paruit, talis tribunus plebis fuit, ut nemo contra civium perditorum a Senatu steterit constantius.* *Cic. senect.* 1, 2. *Mihi quidem ita iucunda fuit huius libri confectio, ut non modo omnes absterserit senectutis molestias, sed effecerit mollem etiam et iucundam senectutem.* *Cic. Cluent.* 32. *Ita multum agitata, diu iactata ista res est, ut hodierno die primum illa causa defensa sit, hodierno die primum veritas vocem contra invidiam miserit.* Auch ist es im Lateinischen üblich, wenn im Hauptsatze schon das eigentliche Perfect enthalten ist, und in dem Neben- oder abhängigen Satze etwas ausgesprochen wird, das der Vergangenheit angehört, nicht das Imperfect, sondern ein zweites eigentliches Perfect zu setzen. *Cic. senect.* 10, 32. *Itaque adhuc nemo me convenire voluit, cui fuerim occupatus.* *Cic. Phil.* II, 1. *Nemo his viginti annis reipublicae fuit hostis, qui non bellum eodem tempore mihi quoque indixerit.* *Cic. fin.* V, 1. *Natura sic est ab his investigata, ut nulla pars coelo, mari, terra sit praetermissa.* *Cic. de orat.* I, 35. *Sic evolavit oratio, ut eius vim atque incitationem adspexerim etc.* *Liv.* V, 3. *Si unquam dubitatum est, utrum tribuni plebis vestra an sua causa seditionum auctores fuerint, id ego hoc anno desisse dubitari certo scio* *).

---

*) Krüger, Grammatik der latein. Sprache, S. 843, will das Perfect neben *ut* theils auf eine Identität mit dem eigentlichen Perfect, oder wie er es nennt, *perfectum logicum* zurückführen; aber die dafür angeführten Beispiele passen nicht alle, z. B. *Nep.* XV, 3. *Epaminondas paupertatem adeo facile perpessus est, ut de rep. nil praeter gloriam ceperit,* was unmöglich als eigentliches Perfect gefasst werden kann: theils will er es als ein solches betrachtet wissen, das

Die bei weitem grössere Zahl von Stellen, in denen das Perfect im Nebensatze in dieser scheinbar abweichenden Art gebraucht ist, wird in eine der eben bezeichneten vier Classen ungezwungen sich einfügen lassen. Es ist jedoch nicht zu leugnen, dass ein guter Theil von Beispielen übrig bleibt, welche sich den angegebenen Normen weniger leicht fügen und es uns nothwendig machen, entweder durch Nachhilfe der Interpretation sie denselben

---

gleichsam ausser Beziehung auf die Zeit des Hauptfactums gesetzt würde, und selbständig erschiene. Es drückt, sagt er, ein solches Perfectum ein für sich bestehendes abgeschlossenes Factum aus. — Madvig in seiner lat. Sprachlehre, S. 343, Anm. 1 hat bei der Erklärung dieses Sprachgebrauches das eigentliche und das historische Perfect nicht scharf genug auseinander gehalten, wenn er sagt «das Perfectum werde im Folgesatze allemal gebraucht, wenn man seinen Inhalt als ein besonderes historisches Factum überhaupt, nicht bloss in Beziehung auf den Moment der Haupthandlung oder auf einen gewissen einzelnen Zeitpunct auffasse und bezeichne.» Dann führt er als Beispiele an *Cic. off.* II, 22. *Aemilius Paulus tantum in aerarium pecuniae invexit, ut unius imperatoris praeda finem attulerit tributorum*; aber durch die beigefügte Erklärung, dass die Beute den Abgaben bis auf diesen Augenblick ein Ende gemacht habe, fasst er das Perfect hier ganz als eigentliches Perfect auf. Besser gewählt ist *Cic. de fin.* II, 20. *Thorius erat ita non timidus ad mortem, ut in acie sit ob rempublicam interfectus*. Aber der erklärende Zusatz «so oft, wo ein einzelnes historisches Factum als die Folge einer geschilderten allgemeinen Eigenschaft dargestellt wird,» ist nicht deutlich. Auch Kritz in seiner Schulgr. der lat. Spr S. 478, Anm. 1, hat eine Erklärung dieses Perfects versucht. Es soll nämlich dann stehen, wenn die Folge nicht bloss auf die durch den Hauptsatz angedeutete Zeit der Vergangenheit beschränkt wird, sondern als eine abgeschlossene Thatsache, als ein allgemein gekanntes Factum oder als ein erst durch die Folgerung des Redenden ermitteltes Resultat dargestellt, und somit in die Gegenwart des Redenden hineingezogen wird. *Nep.* III, 3, 2. *Aristides in tanta paupertate decessit, ut, qui efferretur, vix reliquerit,* deutet er so, «dass er, wie jetzt allgemein bekannt, nichts hinterlassen.» Hr. Kr. scheint das, worauf es ankommt, wohl eingesehen zu haben; aber mit den beiden anderen Erklärern hat er diess gemein, dass er ebenfalls diess seiner Natur nach durchaus aoristische Perfect dem eigentlichen anzunähern sich bemüht.

möglichst anzunähern oder den besonderen Grund aufzusuchen, warum der Schriftsteller den gewöhnlichen Sprachgebrauch verlassen. So ist es bei *Cic. Brut.* 10. ***Etsi Solon et Pisistratus Servio Tullio regnante viguerunt, tamen multo diutius Athenae iam erant, quam est Roma ad hodiernum diem***, ziemlich augenfällig, warum er das Perfectum *viguerunt* gebraucht. Er sieht nämlich von dem Verhältnisse der Gleichzeitigkeit dieses Verbs mit *erant* ab, und stellt die Thatsache als eine für sich abgeschlossene hin: so dass dieser Fall, den unter 4 angeführten assimilirt werden kann. Wenn dagegen *Cic. Brut.* 96. ***Felix Hortensius, qui ea non vidit quum fierent, quae providit futura,*** das Perfectum statt *providerat* befremden muss: so liegt der Grund, warum Cicero das regelrechte Tempus aufgegeben, darin, dass die beiden Verba *vidit* und *providit* eine Antithese bilden und deshalb des Gleichklanges wegen die Perfectsformen in beiden Sätzen beibehalten werden. Oder wenn *Cic. ad div.* III, 3. ***Sed tantus consensus Senatus fuit, ut mature proficisceremur: parendum ut fuerit etc.*** sagt: so sind hier verschiedene Tempora gewählt, um die Verschiedenheit der Satzverhältnisse anzudeuten, indem *ut prof.* einen abhängigen Imperativ bildet, dagegen *ut fuerit* der eigentliche Folgesatz ist. Zuletzt bleiben dann, wie Dinge dieser Art in jeder Sprache vorkommen, immerhin einzelne Fälle übrig, von denen man eben nichts anderes sagen kann, als dass sie Abweichungen vom regelrechten Ausdrucke oder Eigenthümlichkeiten der einzelnen Schriftsteller seien. Dahin zähle ich z. B. den bei den Historikern, besonders bei Nepos manchmal vorkommenden Gebrauch des Perfects neben *quum* statt des Imperfects oder Plusquamperfects, in Sätzen wie *Nep.* XI, 2, 4. ***Quum Artaxerxes Aegyptio regi bellum inferre voluit, Iphicratem ab Atheniensibus petivit ducem.*** Oder *Caes. b. g.* I, 26. ***Nam hoc toto proelio, quum ab hora septima ad vesperam pugnatum sit, aversum hostem videre nemo potuit.***

Wien. C. J. Grysar.

Ueber das Uebersetzen der Classiker, als Mittel, zu einem guten Stil im Deutschen zu gelangen.

Vertere Graeca in Latinum veteres nostri oratores optimum judicabant. — Sed et illa ex Latinis conversio multum et ipsa contulerit.
Quintil.

„Eine gute Stilübung für Männer ist das Uebersetzen, besonders aus alten Sprachen. Ich meinerseits pflege mich am Horaz zu üben; und — es kommt hier nicht darauf an, ob mir die Uebersetzungen mehr oder minder gelungen, aber das habe ich dabei gelernt: dass die Reichthümer der deutschen Sprache, wie wohl jeder, nicht oben liegen, sondern dass man darnach graben muss. Denn oft war ich Tage lang in Verzweiflung, wie ich einen lateinischen Ausdruck durch einen gleich kräftigen deutschen wiedergeben könne, ich liess mich aber nicht abschrecken und fand ihn endlich doch.“ Diess sind die Worte eines Mannes, der kein rigoroser Orbilius war, von dem es auch seiner belletristischen Richtung nach gerade nicht zu erwarten stand, dass er sich herbeilasse, den Classikern, welchen die Schöngeister unserer Zeit abhold zu sein scheinen, in wenigen Worten eine inhaltsreiche Lobrede zu halten — es ist Börne.

Allerdings verdient es unsere Muttersprache, dass man ihr mehr Sorgfalt zuwende, als bisher theils in den Schulen, theils auch im täglichen öffentlichen und Privatgebrauche geschehen ist. Es mag wohl in ganz Europa keine Nation geben, welche in Bezug des ersten, des wesentlichsten Nationalreichthumes, der Sprache, so fahrlässig wäre, als die deutsche; und gerade wir sollten, wegen der unerschöpflichen Naturkraft und Culturfähigkeit unserer Muttersprache, vor allen anderen Nationen es am wenigsten sein. Nationaltracht, weil sie in's Auge fiel, schien uns, mindestens eine Zeit lang, recht sehr am Herzen zu liegen; unbekümmert sind wir aber um das, was uns erst zu Deutschen macht; wir sind zufrieden, wenn in den weiten Gauen Teutoniens, von der Ostsee bis zum adriatischen Meere, von den Carpathen bis zum Rhein, einige Dutzend Schriftsteller einen guten Stil haben, und glauben somit für unsere eigene Person der patriotischen Pflicht enthoben zu sein, durch unermüdetes Streben nach einer besseren Wahl des Ausdruckes im mündlichen und schrift-

lichen Vortrage unsere und unseres Vaterlandes Ehre zu heben. So emsig wir Deutschen andererseits sind, die Franzosen in Kleidung, in Manieren, im Leichtsinne, in Thorheiten der verschiedensten Art nachzuahmen, so sind wir doch noch nicht so weit gekommen, einzusehen, dass sie nur in einem Puncte uns als Muster vorleuchten sollten, nämlich in ihrer bewunderungswürdigen Liebe zur Muttersprache und in ihrem unablässigen Eifer sich in derselben zu vervollkommnen. Der Gelehrte, der Dichter, der Staatsmann, der Bürger, so verschiedenartig ihre sonstigen Ansichten und der Grad ihrer Bildung sein mögen, alle treffen in dem Streben zusammen, ihre Muttersprache möglichst rein zu sprechen und zu schreiben. Können wir dasselbe von uns rühmen? —

Wir sind weit entfernt von der Ansicht, dass es, um zu einem guten Stile zu gelangen, nur einen Weg gebe, und dass Uebung des Uebersetzens aus den Classikern in's Deutsche als dieser Weg zu gelten habe; wir wollen uns nicht selbst des Rechtes berauben, besonders in Schulen auf verschiedenen, sogar divergirenden Wegen zu demselben Ziele zu gelangen; aber gestützt auf das Ansehen solcher Männer, die eben in dieser Art von Uebung die hohe Vollendung des Stiles errungen haben, welchen alle bewundern, wenige erreichen, wagen wir es zu behaupten, dass die steinigen, holperigen, engen und steilen Krummwege der Uebungen im Uebersetzen älterer — allerdings nicht bloss antiker, sondern auch christlicher — Classiker diejenigen sind, welchen die Meister deutschen Stiles, ein Lessing, Herder, Klopstock, Goethe, Niebuhr, Schiller, Humboldt die plastische Kunst ihres Stiles verdanken. Wir stellen nicht in Abrede, dass viele auch ohne jene von uns gerühmte Weise einen guten gereiften Stil sich angeeignet haben, wie es z. B. bei den Griechen nicht anders möglich war, die das Uebersetzen aus fremden Sprachen, in stolzem Selbstbewusstsein den Barbaren gegenüber — und solche waren ihnen alle Nationen — von vornherein verschmähten. In Griechenland wuchs, wie Friedr. Schlegel sagt, die Schönheit ohne künstliche Pflege und gleichsam wild. Unter diesem glücklichen Himmel war die darstellende Kunst nicht erlernte Fertigkeit, sondern ursprüngliche Natur. Unser Standpunct ist, weil in einer viel späteren Zeit, ein anderer; von den vielen Mitteln

uns einen guten Stil zu erwerben, stellen wir das Uebersetzen oben an. Wenn auch viele, und vielleicht mit Recht, behaupten, dass sie ohne diese Krücke Meister eines guten Stiles geworden seien, so ist deshalb noch nicht ausgemacht, ob sie nicht auf eine leichtere, kürzere Art zu höherer Vollendung des Stiles, wenigstens in Bezug auf die logische, präcise, männliche und würdevolle Ausdrucksweise und Darstellung gelangt wären. Man wähle nur e i n e Strophe aus Horaz oder Pindar, oder einen Chorgesang aus Sophokles oder Aeschylos, und lege sie zwei in ihrer Art verschiedenen Uebersetzern vor, von denen der eine in seiner Uebertragung nur den Sinn wieder gibt, der andere aber sich strenge an das Wort hält, so wird sich zeigen, dass der erstere in kurzer Zeit eine annehmbare Uebersetzung wohl in sofern liefert, als der Sinn gedeutet werden soll, aber eine verwerfliche, wenn man die Form, das Kleid der Gedanken, einer strengen Prüfung unterzieht; entschwunden ist da der Riesengeist der Alten mit der Form zugleich, verschwommen und zerronnen sind selbst die Gedanken; es steht ein *εἴδωλον* vor uns, dem das Blut fehlt; ein strenger Kritiker wird eine solche Uebersetzung eine Paraphrase, eine Andeutung des gegebenen nennen; aber eine Copie, die nicht selten mit dem Urtexte rivalisiren soll, ist sie ihm nicht. Der strengere Uebersetzer aber, der jedes Wort, wie es seiner eigenthümlichen Bedeutung, seiner Stellung und Verbindung nach zu nehmen ist, im Deutschen wiederzugeben wünscht, wird gewaltig ringen und kämpfen um den passenden Ausdruck, er wird in Verlegenheit gerathen und fast verzweifeln, und doch die Hoffnung des Gelingens nicht aufgeben; er wird versetzen, nachhelfen, ausstreichen und wieder ändern; er wird einen günstigeren Moment abwarten, die Arbeit liegen lassen, sie wieder zur Hand nehmen und feilen und endlich doch das rechte treffen. *Ludentis speciem dabit et torquebitur.* — Aber gerade aus diesem Suchen und Aendern, Auswählen und Eintauschen entspriesst jener vielbesprochene Nutzen, den die Uebung im Uebersetzen nicht bloss dem Schriftsteller und Lehrer, sondern frühzeitig auch dem Schüler gewährt, wenn er auf eine zweckmäfsige Weise hierin geleitet wird. Der in dieser Art sich übende erntet einen Reichthum an Gedanken, eine Kenntniss der feineren Unterschiede der Wörter und Figuren, wie es ihm auf einem anderen Wege nicht

möglich gewesen wäre; mit der Zeit wird ihm bei fortgesetzter Uebung mit der Idee zugleich der passende Ausdruck von selbst kommen, und er wird zu seinem Vergnügen die Bemerkung machen, dass das anfänglich trocken und undankbar scheinende Abmühen beim Uebersetzen sich allmählich verliert und auch bei freieren Arbeiten in eine angenehme Fertigkeit im Ausdrucke und in der Stellung übergeht. Am wenigsten ist das Talent des Stiles angeboren; wenn etwas durch Fleiss erworben werden muss, so ist es zunächst die Gabe eines guten Stiles. Den Griechen war die Form so wichtig als der Inhalt; wenn aber in ästhetischer Anschauung wir uns schon nicht so hoch schwingen, als sie, so sollte ihr Beispiel uns wenigstens anspornen, unsere Gedanken nicht in dem ersten besten schlotternden Kleide den Augen der Welt vorzuführen. Wenn in dem schönen Periodenbaue der Hellenensprache die Stellung der grammatischen Formen einen eigenen Reiz hat, der die Wirkung der Ideen noch verstärkt und erhöht, so soll jeder Deutsche als heilige Pflicht es achten, in seiner, jener vielfach verwandten, Sprache, wenn auch nicht die hohe Schönheit, die unerreichbar dasteht, so doch ein Analogon derselben mit der Zeit zu Tage zu fördern. Unser Denken gewinnt an Schärfe, wenn das logische und grammatische Element sich leicht zu einander finden; und gewiss ist dort das Denken schärfer und consequenter, wo die grammatischen Formen ausgebildet und scharf gesondert sind. — Ich habe bereits früher bemerkt, dass ich keineswegs gesonnen bin, das Uebersetzen für sich allein als Universalmittel zur Erwerbung eines guten Stiles zu empfehlen. Ich füge noch bei, dass es nicht bloss Vortheile gewährt, sondern auch unläugbare Nachtheile mit sich bringt, wenn es ausschliesslich, vielleicht auch wenn es vorzugsweise zu Stilübungen benützt wird. Diese Betrachtung könnte uns über die Gränzen unserer gegenwärtigen Aufgabe hinwegführen: für jetzt ist es uns nur darum zu thun, hervorzuheben, dass man um der Eigenthümlichkeit des Stiles nicht zu nahe zu treten, häufig dasjenige vernachlässigt und verwirft, dessen man denn doch nicht entbehren kann, wenn es um die so schwer zu erreichende Vollendung sich handelt.

Beim Niederschreiben eigener Anschauungen und Ideen, die nicht selten selbst dunkel und verworren sind, ist man oft mit

einem Ausdrucke bald zufrieden, bei einem gewissenhaften Uebersetzen aber aus den Werken der scharf und hell denkenden Alten, wird nicht bloss der Inhalt nach einer oberflächlichen Durchlesung wiedergegeben; Begriff, Wort und Stellung müssen genau nach allen Seiten besehen und geprüft werden, bis man im wahrsten Sinne das gegebene eine Uebersetzung nennen könne. Es mag vielleicht übertrieben scheinen, dennoch aber verhält es sich so: wer das Wort zu wenig achtet, erfasst nie den Sinn in seiner Totalität. Wenn aber der grosse, gewandte und dabei strenge Uebersetzer A. Wilh. v. Schlegel die Ansicht ausspricht, dass jede Uebersetzung immer doch nur der Rückseite der Tapeten gleicht, so stimmen wir ihm hierin vollkommen bei, glauben aber dadurch, nach seinem eigenen Beispiele, nicht uns abschrecken lassen zu dürfen, an den vollendeten Mustern unsere Kraft zu üben und unsere Muttersprache dem hohen Ziele der Vollendung immer näher zu bringen. Mag es uns auch unmöglich sein, die Symmetrie und Eurhythmie, das wohlklingende des Tonfalles eines Plato oder Demosthenes zu erreichen, so wollen wir doch zunächst an dem Versuche es nicht fehlen lassen, wenigstens in der Schärfe und Präcision des Ausdruckes und in der Rundung des Satzbaues ihnen näher zu kommen.

Die Meister deutscher Sprache und Wissenschaft kommen unserer Ansicht von dem Nutzen des Uebertragens aus den Classikern zu Hilfe. So übersetzte Goethe den Hymnus auf Apollo; Schiller's Uebersetzungsproben sind bekannt; gar viel leistete Herder, besonders für Pindar, Horaz, Balde, Sarbiewski und andere Dichter; beinahe alles für Bildung eines guten Stiles erwartete Wilhelm v. Humboldt von Uebungen im Uebersetzen, so zwar, dass er zur Zeit des Congresses in Wien, wo er als preussischer Staatsminister nicht wenig in Anspruch genommen war, täglich des morgens am Pindar oder Aeschylus seine Uebersetzungsübungen fortsetzte. Was unserem Lessing die Classiker waren, ist bekannt; von Johannes Müller wissen wir, dass er fast in jedem seiner Briefe auf das Thema zurückkommt, die classischen Muster der Vorzeit, nach denen er seinen Stil gebildet, seien ihm alles. Männern vom Fache genügt es nur anzudeuten, wie viel die Römer auf das Uebersetzen als eine Bildungsschule eines guten Stiles hielten. Vieles übersetzte Cicero

zur eigenen Uebung aus Plato, Xenophon, Aristoteles, Zeno, Chrysippus, Democritus. Und wie unermüdet ist Quintilian, diese Uebung seinen Schülern als eine bildende zu empfehlen. Vieles über diess treffliche Mittel zur Erwerbung eines guten Stiles lässt sich in Sueton's Lebensbeschreibungen der Kaiser nachlesen, besonders aber in seinen Werken *de illustribus grammaticis et claris rhetoribus.*

Nicht minder sollten daher die Lehrer classischer Literatur in den Schulen es für ihre erste und heiligste Pflicht ansehen, die Uebersetzungsübungen bei ihren Schülern mit derjenigen Strenge und Genauigkeit vorzunehmen, welche erfordert wird, um aus solchen Uebungen den erwarteten Nutzen zu ziehen. Zwar wird jetzt für deutsche Sprache in den Schulen sehr viel gethan; aber vielleicht wird nicht selten in ausschliesslicher Richtung vorgegangen. Insbesondere dürften die freien Ausarbeitungen in der Muttersprache zur Bildung eines guten Stiles für sich allein nicht ausreichen, da an ihnen der Jüngling sich gar leicht gewöhnt, mit einem geringen Mafse von Schärfe und Genauigkeit im Ausdrucke zufrieden, in zerronnenen Tinten den Gegenstand seiner Darstellung hinzuwerfen. Dagegen wird man nicht leicht ein besseres Mittel finden, als das genaue Uebersetzen, um ihn an das Ringen nach logischer und grammatischer Schärfe und Klarheit zu gewöhnen. Nichtsdestoweniger werden wir uns hüten, in unseren, wenn auch noch so wohlbegründeten, Forderungen das Mafs zu überschreiten. Bei der höchsten Achtung vor den hohen Mustern der classischen Welt bleibe uns heilig, wie die deutsche Eiche, so auch die deutsche Sprache; und freudig erkennen wir vor allem die Vorzüge an, die aus der Eigenthümlichkeit ihres Wesens hervorgehen. In ihr sah Humboldt von je her das dem Griechischen verwandteste Idiom, ja selbst die Bürgschaft einer grossen nationalen Zukunft. Einen Sohn, der ihm im Jahre 1800 geboren wurde, preist er glücklich in folgenden Versen:

— Die Sprache Teutoniens ist's, die, geschmeidiger Bildung,
    Einst dir des ahnenden Geist's Erstlingsgedanken erschliesst.
Sie, die von eigenem Stamm entsprossen, und kräftig und edel,
    Näher des Griechen Flug rauschende Fittige schwingt.
Wenig wird noch erkannt das Volk, das still und bescheiden,
    Aber tieferen Ernst's kühnere Bahnen sich bricht.
Doch sie kommt, die vergeltende Zeit, schon winkt sie nicht fern mehr,

Wo es dem Folgegeschlecht zeichnet den leuchtenden Pfad.
Nicht mit Waffen wird es, nicht kämpfen in blutigen Kriegen
Sicherer herrschet durch's Wort, edler sein schaffender Geist.

Wenn mehrere Zwecke in irgend einer Sache bei vernünftiger Anordnung zu erreichen sind, so ist es nicht weise, nur einige derselben in's Auge zu fassen, die anderen zu vernachlässigen. Unter den vielen erspriesslichen Vortheilen, die anerkannter Weise das Studium der Classiker gewährt, möge der Lehrer nicht für den geringsten denjenigen achten, der für die sprachliche Bildung im Deutschen gewonnen wird. Er wird, der deutschen Sprache selbst vollkommen mächtig, bei dem Unterrichte es einerseits als eine wichtige Aufgabe betrachten, die Jugend, die beim Uebersetzen so gerne nur im allgemeinen faselt und ausschweift und die prägnantesten Sätze mit einer Paraphrase leicht abthut, zu zügeln, sie den Schwerpunct eines jeden Satzes auffinden zu lehren; er wird nicht mit jeder Bedeutung, jeder Fügung zufrieden sein, sondern unablässig die beste suchen lassen, und, wo es nothwendig ist, nur Fingerzeige geben und darthun, dass die Kunst des Stiles nicht so leicht erworben wird, als es manche bedünkt, welche Geläufigkeit im Schreiben für Tüchtigkeit halten; er wird durch genaue Analyse fehlerhaft oder mangelhaft wiedergegebener Sätze den Schüler zur Ueberzeugung führen, dass die Gesetze des guten Stiles nicht minder streng und exact sind, als die des geometrischen Wissens. Wenn grosse Schriftsteller in ihren vertrauten Selbstbekenntnissen offen das Geständniss ablegen, dass der Bau einzelner Sätze und Perioden oft Stunden in Anspruch nahm, so darf wohl von einem noch stammelnden Knaben nicht zu erwarten sein, dass er jeden Satz eines Classikers sofort vollkommen verstehe und aus dem Stegreife genügend übersetze. Nur anhaltende Uebung führt zur Erwerbung grösserer Fertigkeit und zu dem Innewerden des Bedürfnisses nach Vollkommenheit. Uebrigens glauben wir es hier nicht unberührt lassen zu dürfen, dass diejenigen Lehrer, die in ihren Schulen eine gegebene Uebersetzung zulassen oder sogar fordern, nicht immer die gehörige Einsicht in das Wesen der Lectüre der Classiker besitzen. Hauptgesetz bleibe es immer, dass der Schüler die Uebersetzung selbst auffinde; er muss aber, wie ich früher bemerkt habe, hierbei zweckmäfsig geleitet werden. Die Jugend, selbst die beste, überschätzt sich

bald, und am ersten bei der Prüfung ihres Sprachvermögens; ein erprobtes Gegenmittel gegen diese Schwäche ist von Seite des Lehrers die fortgesetzte Strenge beim Uebersetzen. Er lasse nichts gelten, was entweder einerseits dem Sinne des Textes, oder andererseits dem Genius der deutschen Sprache zuwiderläuft; er bemerke genau, wo zu viel oder zu wenig gesagt ist; mache aufmerksam auf Härten; gestatte aber nicht, dass man ängstlich den unvermeidlichen ausweiche; er mache die Eigenthümlichkeiten der Stellung anschaulich, die in beiden Sprachen verschieden sind; er dringe auf Ausscheidung jedes störenden Elementes, kurz er lasse der Muttersprache ihr volles Recht widerfahren und ihr keine Gewalt anthun. Er lasse den Schüler, der so im Aufsuchen des wahren Ausdruckes strenge gehalten wurde, die von ihm selbst aufgefundene, zusammengestellte Uebersetzung, wenn sie corrigirt, geglättet ist, wiederholen, und so dessen Ohr für Wohllaut und Rhythmus sich bilden.

Nie theile der Lehrer die Ansicht vieler Laien und selbst Pädagogen, dass man die Classiker allein und ausschliesslich deshalb lese, um das Alterthum, die Sitten der Völker der classischen Vorzeit und etwa noch den Bildungsgang der Menschheit kennen zu lernen. Es ist allerdings ein Hauptzweck und sicher kein geringer Vortheil, die Grösse der Charaktere, die Erhabenheit der Gesinnung, die Tüchtigkeit und Thatkraft, die Ursprünglichkeit und Einfalt der Sitten jener Zeit kennen zu lernen und nach Kräften in sich aufzunehmen. Die griechische Poesie insbesondere soll nicht bloss als verzeihliche Liebhaberei betrieben werden; ihr Studium ist eine heilige Pflicht aller besser und gründlicher Gebildeten, aller Kunstfreunde, welche das Schöne mit echter Liebe umfassen, aller Kenner, die allgemein giltig urtheilen wollen, und aller Denker, welche die reinen Gesetze der Schönheit und das Wesen der Kunst genauer zu bestimmen unternehmen.

Dieser allgemein zum Durchbruche gekommenen Ansicht zufolge wird nunmehr auch bei uns die Lectüre der Classiker in grösserem Umfange betrieben. Die Jugend bleibt aber bei vielem Wissen aus dem Griechischen und bei der grossen Eile, recht viel zu übersetzen, doch eben deshalb im Deutschen oft zurück, und läuft nicht selten Gefahr, noch grössere Rückschritte zu thun, wenn nicht ganz besonders beim Uebertragen darüber gewacht wird,

dass auch hierbei der Jüngling einer correcten und reinen Sprache sich befleissige. Man gestatte mir daher noch einige Bemerkungen über die Gewissenhaftigkeit des Verfahrens beim Uebersetzen und über die Anforderungen, welche nicht unberücksichtiget bleiben dürfen, wenn die Achtung vor dem Genius der deutschen Sprache geweckt und befestiget werden soll.

Es gibt kein sichereres Mittel, sich ganz in den Geist eines Schriftstellers und seiner Zeit zu versetzen, als das Streben, ihn getreu und angemessen in die Muttersprache zu übertragen; es gibt kein besseres Mittel, gleichzeitig unser eigenes Sprachvermögen in steter Uebung zu erhalten. Damit die Uebersetzung dieses leiste, muss sie so beschaffen sein, dass sie nicht erst mit Hilfe des Urtextes verständlich werde; sie darf auch keine Umdichtung sein, wie die Herder'sche Uebersetzung Pindar's ist, sie soll Treue in Inhalt und Form mit Klarheit und Ungezwungenheit des Ausdruckes vereinigen; endlich darf sie nicht undeutsch sein, d. h. nicht etwa aus lauter deutschen Worten bestehen, die keinen deutschen Sinn geben. Die Kunst der Uebersetzung ist die charakteristische Nachbildung, d. h. die Darstellung des Charakters des Originales mit möglichst treuer Anschmiegung an Inhalt, Ton, Sprache und Rhythmus desselben. Uebrigens ist fast jede Uebersetzung doch nur eine Annäherung nicht bloss an die Schönheit, sondern auch an die Eigenthümlichkeit des Originales. Nichts desto weniger muss der Sprachkundige an einer guten Uebersetzung zu erkennen im Stande sein, welches Wort im Texte steht. Nicht bloss der Ausdruck soll mit Treue wiedergegeben werden, sondern eben so das Gepräge, und nicht mindere Beachtung gebührt dem Sylbenmafs und Rhythmus. Der Uebersetzer ist erst auf halbem Wege zum Verständnisse, wenn er nicht eine ähnliche Stimmung, wie im Originale herrscht, erzeugt. Jeder Lehrer, welcher seine Schüler den Homer rhythmisch lesen lässt, wird beobachtet haben, dass sie, vom Rhythmus gehoben und getragen, keine vage, sondern eine streng an den Text sich haltende Uebersetzung zu geben im Stande waren. Durch gediegene Uebersetzungsversuche wird ferner die Bedeutsamkeit und Ausdrucksfähigkeit des eigenen Sprachschatzes unendlich erweitert. Diess sah schon Cicero ein, wie aus folgender Stelle *Or.* I, 34. 155 erhellt: „*Postea mihi placuit eoque sum usus adolescens*, *ut*

summorum oratorum Graecas orationes explicarem. Quibus lectis hoc assequebar, ut, quum ea, quae legeram Graece, Latine redderem, non solum optimis verbis uterer et tamen usitatis, sed etiam exprimerem quaedam verba imitando, quae nova nostris essent, dummodo essent idonea." Es ist bekannt, in welchem Mafse Voss zur Ausbildung und Bereicherung der deutschen Sprache, und zum Verständnisse der Classiker beigetragen hat, ungeachtet er so häufig sich den Vorwurf gefallen lassen musste, ihr Gewalt angethan zu haben. Die Berechtigung, welche Voss, A. W. Schlegel u. a. in Bezug auf die Behandlung der Sprache in Anspruch nehmen durften, steht freilich den Lehrern und Schülern nicht zu; aber auch ihnen kommt die gewaltige Bildungsfähigkeit der deutschen Muttersprache zu gute. Wie jene grossen Meister die Sprache gebildet haben, so bilde die Schule den Sprachvorrath ihrer Jünger. Mit dem Gehalt und der Form der Sprache verfeinert und erweitert sich die Auffassung der Nation, so wie der Individuen, und eben hieraus geht es klar hervor, dass die Form etwas wesentliches ist, keine lichte, dünne, fast wie ein Nebel hinschwindende Hülle. In sämmtlichen Werken der schönen Künste ist sie im Range nicht ein zweites. Selbst das genialste Werk ohne schöne Form, ohne gerundeten Vortrag bleibt ohne nachhaltige Wirkung auf Welt und Nachwelt. Was bewirkt wohl, dass die Dichtungen des Sophokles so hoch stehen? Der sanfte Zauber der Form, vereint mit der rein menschlichen und doch poetischen Tiefe des Inhaltes. Dieser Zauber darf auch beim Uebersetzen nicht verletzt werden. Immer aber bleibt einfache Treue die erste Bedingung, denn nur mittels dieser lässt unserer Sprache das sich aneignen, was sie nicht oder was sie anders besitzt. An jeder guten Uebersetzung wird sich manches fremdartige finden, oder manches, das fremdartig scheint, das aber in dem belebten Vortrage seine Rechtfertigung findet. Wer auch vor dem Scheine des fremdartigen zurückschrickt, der vergisst, dass die Uebersetzung nichts weniger als ein Commentar sein darf; die Franzosen haben eben deshalb in Form und Gehalt so wenig oder fast nichts von den Griechen gelernt, weil sie so wenige dem antiken entsprechende Uebersetzungen lieferten; da sie in ihrer Sprache nichts verrücken, nichts fremdes in dieselbe aufnehmen wollten oder konnten, so hatte dieses Verfahren zur

Folge, dass das Classische auf sie ohne Einfluss blieb. Die Forderung der einfachen Treue bei dem Uebersetzen gestattet sogar, dass manches bis zu einem gewissen Grade dunkel bleibe, wenn es auch im Originale dunkel ist; willkürliche Klarheit hineintragen wollen, hiesse den Charakter der Urschrift entstellen. Die Klarheit wird nie fehlen, wenn der Uebersetzer in die *Stimmung* des Dichters und seines Zeitalters sich versetzt; auch darf man nicht verlangen, dass das, was in der Ursprache ungewöhnlich und überschwänglich ist, in der Uebersetzung augenblicklich klar werde. Eine klare, verwässerte, breite Uebersetzung des Aeschylus und Pindar würde sich vielleicht bequem lesen, allein gegen die Erhabenheit des Urtextes höchst abgeschmackt sich ausnehmen.

Aus dem gesagten folgt, dass es keineswegs genügt, ein tüchtiger Lateiner oder Grieche zu sein; es ist unerlässliche Pflicht, auch mit der deutschen Sprache und Literatur in grammatischer und ästhetischer Beziehung sich vertraut zu machen. Der seinem Berufe lebende Philolog nehme sich Männer, wie Lessing, Voss, Jakobs zum Muster, die bei tiefer Kenntniss der Classiker und unausgesetzter Beschäftigung mit denselben immer noch Zeit und Sinn genug für die deutsche Literatur hatten, in welcher sie auch als productive Schriftsteller ehrenvoll wirkten. Passow, Jakobs' Schüler und später als Lehrer sein getreuer Nachfolger auch in dieser Richtung, sagt in seinen Briefen: ein Philolog müsse immer den neuesten Erscheinungen der deutschen Literatur seine Aufmerksamkeit schenken, um in seinem Fache etwas tüchtiges zu leisten. Seine Bewunderung für Goethe's Meisterwerke liess sich durch nichts beirren. Wenn Passow den ganzen Tag mit Arbeiten für seine Collegien oder für schriftstellerische Zwecke sich abgemüht hatte, so las er am Abende entweder eine Dichtung von Goethe oder von anderen hervorragenden Dichtern. Durch Beschäftigung ähnlicher Art nimmt der Lehrer an Tüchtigkeit im deutschen Ausdrucke zu, erweitert seine Ansichten auf ästhetischem Gebiete und wird der Gefahr entgehen, sich selbst zu überleben, wie es bei so vielen der Fall ist, die, mit dem erworbenen zufrieden, für neuere Erscheinungen keinen Sinn haben und so, der nöthigen Schwungkraft entbehrend, hinter den Forderungen der Zeit zurückbleiben. Diess wird den bescheidenen Lehrer nicht hindern, innerhalb der gemessenen Gränzen seines Kreises zu bleiben; er

wird sich nicht als unberufener in literarischen Gebieten vordrängen, wofür es ihm an Beruf mangelt, aber Liebe zur Wissenschaft überhaupt und Hass gegen jede Einseitigkeit sollen den Lehrer bis in sein Alter zum besten der ihm anvertrauten Jugend als wohlwollende Genien begleiten; der Kraft-Genie's entbehrt der ermüdende Unterricht recht gerne; da genügt der lebendige Vortrag eines für seinen Gegenstand begeisterten Lehrers. Kennt er die Bedürfnisse seiner Schüler, strebt er selbst weiter, nie mit sich abschliessend, bewahrt er die Jugend, wenn nicht des Körpers, so doch die des Geistes, ist er tüchtig nicht bloss im Gehalte des Wissens, sondern auch in der Form, in welcher er dasselbe vorträgt, bewahrt er insbesondere den Sinn für gewählteren Ausdruck in der Muttersprache und hemmt er unnachsichtlich die der Jugend eigenthümliche Leichtfertigkeit im Vortrage und in der Wahl passender Ausdrücke, so lässt sich mit Zuversicht erwarten, dass eine in dieser Weise unterrichtete Jugend zugleich sowohl der gründlichen Kenntniss der deutschen Sprache, als dem tiefen Verständnisse der Classiker zugeführt werden wird. Plato's Worte im Phädon mögen das bisher besprochene kurz zusammenfassen und uns auch als Kanon für den Unterricht gelten: „*Εὖ ἴσθι, ὦ ἄριστε Κρίτων, τὸ μὴ καλῶς λέγειν οὐ μόνον εἰς αὐτὸ τοῦτο πλημμελές, ἀλλὰ κακόν τι ἐμποιεῖ ταῖς ψυχαῖς.*" Diese Stelle gibt Wyttenbach wieder in folgender Uebersetzung, oder vielmehr Paraphrase: «*Videte, quid adferat damni, verbis non recte uti; non solum per se turpe est, sed errorem quoque et vitium infert animis.*»

Wien.

J. Auer.

Anmerkung.

Der obige Aufsatz unseres geschätzten Mitarbeiters berührt eine Frage, welche nicht allein wegen ihrer eigenen Bedeutung, sondern insbesondere auch deshalb die Aufmerksamkeit auf sich ziehen dürfte, weil sie auf die mannigfachen Wechselbeziehungen hindeutet, in welchen der Unterricht in der deutschen Sprache und Literatur zu anderen Zweigen des philologischen Unterrichtes steht.

Der Gegenstand bedarf noch einer weiteren Ausführung, die wir wünschen und von Sachverständigen erwarten. Es ist in dem Aufsatze bereits richtig bemerkt, dass das Uebersetzen aus den Werken der grie-

chischen und römischen Literatur nicht genüge, sondern dass die Kenntniss neuerer Sprachen, der literarischen Schätze der Muttersprache und das Zurückgehen auf die älteren Denkmäler dieser letzten für die Bildung des Stiles von grösster Wichtigkeit sei. Somit wird auch namentlich der Nutzen des Uebersetzens sicher nicht ausschliesslich in Bezug auf die altclassischen Sprachen in Anspruch genommen. Es fragt sich ferner, welches Verfahren in Anwendung zu bringen sei, wenn das Uebersetzen, wie vorausgesetzt zu werden scheint, eine Partie des Unterrichtes der deutschen Sprache und Literatur bilden soll, welches Zusammenwirken verschiedener Lehrkräfte zu diesem Ende stattzufinden habe, und in Gemäfsheit des in Kraft stehenden Lehrplanes stattfinden könne und solle. Es ergibt sich hieraus, dass die Erörterung über diesen Gegenstand nicht als abgeschlossen zu betrachten ist, dass hier manche Schwierigkeiten, gerade in Bezug auf die praktische Seite, sich darbieten und eine genaue Erörterung um so nothwendiger machen, als der Nutzen des Uebersetzens zwar unleugbar, jedoch von der Erfüllung der anderen in dem Aufsatze nur nebenbei angedeuteten Voraussetzungen wesentlich bedingt ist.

Die Redaction der Zeitschrift für die österr. Gymnasien.

Zweite Abtheilung.

Literarische Anzeigen.

(Fortsetzung der Anzeigen in Hft. VIII, S. 655.)

4. Lateinische Grammatik für untere Gymnasialclassen, Progymnasien u. a. A., von C. Richard. Göttingen, Dieterich'sche Buchhandlung, 1847. IV u. 147 S. gr. 8. — $\frac{1}{2}$ Thlr. = 54 kr. C.M
5. Lesebuch und Grammatik der latein. Sprache für Anfänger, von B. Giseke. Mit Vorwort von Prof. Dr. Stoy. Jena, Hochhausen, 1849. VIII u. 151 S. gr. 8. — 11 $\frac{1}{2}$ Ngr. = 42 kr. C.M.
6. Lateinisches Lesebuch für die zwei unteren Classen der Lateinschule, von Joh. Bapt. Tafrathshofer. Regensburg, Manz, 1850. VIII u. 201 S. gr. 8. — 12 $\frac{1}{2}$ Ngr. = 45 kr. C.M.
7. Lateinisches Lesebuch, von Dr. C. Benecke. Posen u. s. w., Mittler, 1. Thl. 1837, 2. Thl. 1839. — I) IV u. 215 S. $\frac{1}{2}$ Thlr. = 54 kr. C.M. — II) VI u. 333 S. $\frac{2}{3}$ Thlr. = 1 fl. 12 kr. C.M.

Die Menge der lateinischen Sprachbücher und der Sprachlehrbücher überhaupt mehrt sich von Tag zu Tag. So erfreulich diese Erscheinung an sich ist, in sofern sich durch dieselbe die allgemeine Anerkennung der hohen Wichtigkeit eines gründlichen und recht praktischen Sprachunterrichtes für die geistige Entwickelung und wissenschaftliche Bildung der Jugend und demzufolge ein eifriges Bestreben verräth, nach Kräften für die möglichste Vervollkommnung dieses so einflussreichen Bildungsmittels zu wirken, eben so unerfreulich ist der Gedanke, der bei der stets wachsenden Sprachlehr-Literatur in Folge ungünstiger Erfahrungen sich immer mehr aufdrängt, wie ungemein schwierig auch für einen anerkannt tüchtigen Lehrer es sei, wenn er es unternimmt, nach seinen individuellen Auffassungen ein neues Lehrbuch zu schreiben, den fast von allen Seiten gleichmäſsig aufgestellten und als richtig anerkannten Grundsätzen über die Gestaltung eines Elementarbuches und über den in ein solches hinein zu bringenden Stoff auch durch die That zu entsprechen. Die Kunst ein in allen, ja ich will nur sagen, in den meisten Beziehungen geeignetes Sprachlehrbuch zu verfassen, scheint wirklich eine nur wenigen ver-

liehene Gabe zu sein. Mögen dessenungeachtet viele, die den Beruf in sich fühlen, es versuchen, ob auch sie eine solche Gabe besitzen und zur Ausbildung jener Kunst etwas wesentliches beitragen können, nur möge derjenige, der dieselbe wirklich fördern will, nicht das anerkannt gute, das von anderen schon geleistet worden ist, bloss deshalb aufgeben, um selbst neues und originelles zu bieten. Besonders in der Aufstellung von Regeln, Paradigmen u. dergl., sollte ein neuer Grammatiker, was von seinem Vorgänger schon in einen ganz richtigen Guss gebracht worden ist und allgemeine Anerkennung sich erworben hat, lieber wie ein Gemeingut aufnehmen, als an dessen Stelle etwas neues setzen wollen, das nicht vor jenem ganz augenscheinlich den Vorzug verdient.

Das zunächst uns vorliegende Buch Nr. 4 von C. Richard verräth in der ganzen Anlage den rühmlichen Fleiss des Verfassers und einen ziemlich richtigen Tact in der Auswahl des gebotenen Uebungsstoffes, auch ist die Anordnung desselben eben so wie die des theoretischen Theiles im ganzen zu billigen. Aber während das Buch einerseits durch die gerühmten Eigenschaften sich empfiehlt, leidet es auf der anderen Seite wieder an auffallenden Mängeln in der Behandlung des einzelnen, an Ungenauigkeiten in Begriffsbestimmungen und Eintheilungen, an Inconsequenzen in der Durchführung systematischer Partieen, ja auch an sprachlichen Unrichtigkeiten und selbst an äusseren Unvollkommenheiten, die besonders in einem für Anfänger bestimmten Lehrbuche nachtheilig sein können. Die latein. Grammatik von R. ist für unsere Gymnasialclassen, Progymnasien und überhaupt für Anstalten bestimmt, in denen ein tieferes Studium der lateinischen Grammatik nicht statt finden kann, d. h. einfach," sie soll ein latein. Elementarbuch sein, durch welches Lust und Liebe zur lat. Sprache im Knaben erregt und erhalten, die Denkkraft geschärft und ein tieferes Eingehen in den Geist der Sprache für die folgenden Classen vorbereitet werde." Zur Erreichung dieses Zweckes hat der Hr. Verf., wie er in der Vorrede sagt, „Formenlehre und Syntax, wenn auch der leichteren Uebersicht wegen in der Darstellung getrennt, doch so verbunden, dass jede erlernte Form sofort zur Anwendung komme und dadurch sich fester einpräge." Dass durch die angegebene Trennung der Formenlehre und Syntax, d. h. wie es im Buche sich findet, durch Vorausschickung der Formenlehre auf 33 Seiten ohne allen Uebungsstoff und durch Nachsendung des Uebungsstoffes mit eingestreuten syntaktischen Regeln, durch dessen Behandlung auch die Formenlehre eingeübt werden soll, dass durch diese Trennung, sage ich, beides übersichtlich werde, ist nach meiner Ueberzeugung geradezu ein Irrthum: eine blosse Uebersicht nämlich von Regeln der Formenlehre und von Paradigmen ohne Anwendung derselben können wir für den Anfänger nicht wünschen; die wünschenswerthe Uebersichtlichkeit, vermöge welcher das erlernte sich auch dem Geiste des Knaben einprägen soll, kann nur durch unmittelbare örtliche Verbindung der Formen mit ihrer Anwendung in Sätzen, in Gedanken, erreicht werden. Ferner hat

der Hr. Verf. in die Formenlehre auch zu viel Detail eingemischt, das für den Anfänger ganz nutzlos, zum Theile ganz unverständlich ist, während doch in einer Sprachlehre eben alles, wie es nach einander folgt, auch für den lernenden verständlich und anwendbar sein soll. Wozu nützt z. B. dem Anfänger des Lateinischen §. 4 die Eintheilung der Consonanten, §. 5 die Unterscheidung der offenen und geschlossenen Sylben? — §. 6 über das Sylbenmafs, über Natur- und Positionslängen gehört in die Verslehre. §. 7, 2, *a* und *b* über die Bedingungen der Betonung der vorletzten und der drittletzten Sylbe eines Wortes ist für ihn unverständlich und unfruchtbar; §. 8 über Wortbildung ist ganz überflüssig. In §. 9 sind alle Wörter kurzweg eingetheilt in (Wortclassen?) A. *Nomina*, B. *Verba*, C. *Particulae*, mit (1—8) Unterabtheilungen; dann heisst es §. 10 „Fernere Eintheilung. Nach ihrem Inhalte zerfallen die Wörter in zwei Classen: 1. Begriffswörter, 2. Formwörter;" eine sehr ungenaue und undeutliche und an sich durchaus unnütze Eintheilung; auch ist bei der ersteren Eintheilung §. 9 kein Eintheilungsgrund (nämlich ihr Verhältniss als Redetheile) angegeben, wie in §. 10 „nach ihrem Inhalte." Endlich sind §. 9 die Substantiva verdeutscht als Haupt- oder Dingwörter, und §. 13 werden die Substantiva, also die Dingwörter, wieder eingetheilt in Dingwörter und Gedankenwörter, ebenfalls eine sonderbare Eintheilung, da erstens „Gedankenwörter" eine ganz unrichtige Bezeichnung ist für Nomina abstracta, indem Tugend und Schönheit ja keine Gedanken sind, und zweitens Dinge und Gedanken keine Arten irgend einer Gattung bilden. In §. 12 wird der Nominativ auch *casus rectus*, die übrigen *casus obliqui* genannt: also auch der Vocativ ist *casus obliquus*, den man doch sonst immer als *casus rectus* aufgeführt findet? Uebrigens „der Nominativ heisst auch *casus rectus*" ist unpassend statt „ist *casus rectus*." Warum ist §. 14 zu den allgemeinen Regeln über das Masculinum und Femininum nicht auch das Commune hinzugefügt? In §. 15 „Endungen der fünf Declinationen" ist „II. *u* (aus *o*), III. *i*, *e* (aus *i*), gewöhnlich ein Consonant" unklar und ungenau, wenigstens mangelhaft im Ausdrucke. Der Hr. Verf. bemerkt zu diesem §: „die Endung des Genitiv. Singularis lässt stets erkennen, nach welcher Declination ein Wort geht;" wozu gehört also *rei*, zur 2. oder 5. Declination? Hr. R. hat weislich mehrere gute und leichte Versregeln von Zumpt beibehalten; hätte er diess nur noch öfters gethan und nicht einige durch weniger gute aus eigener Erfindung verdrängt, so ist z. B. §. 22, 2 für die leicht fliessende Zumpt'sche Regel: „Die *as*, die *is*, *aus*, *ys* und *x*, *e* — *s* dazu sonst weiter nichts, und *s*, davor ein Consonant, die werden weibliche genannt," folgende ganz ungefällige Form gesetzt worden: „Weiblich merk' ich mir benannt *as*, *aus*, *x*, *s* nach Consonant, die gleichsylbigen auf *e* — *s* und *is* und *us*, wo im Genitiv *t*-Laut vor *is*." — §. 17 über das Genus der 1. Declination in Verbindung mit der allgemeinen Geschlechtsregel §. 14 ist unvollständig, indem ja einige Flussnamen auf *a* Feminina sind; §. 19 musste zu dem Vocativ *fili* von *filius*

auch *geni* von *genius* angeführt werden. Die Lehre von den Adjectiven und von ihren Comparationsformen §. 31 ist im ganzen klar und übersichtlich, doch die Bemerkung, „ein *i* des Stammes fällt vor dem *i* der Endung (*ior, issimus*) weg," ist nicht treffend, wie die von dem Hrn. Verf. sogleich aufgestellten Stämme *prob, iust, prudent, audac* beweisen; da ist nirgend ein *i* und braucht also auch keines auszufallen. Dagegen durfte eine Bemerkung gemacht werden über die Adjectiva auf *er*, die theils das *e* behalten, theils abwerfen. §. 33 Anmerk. 2 ist von *alter* noch fälschlich der Genitiv *alterĭus* statt *alterīus* geschrieben. Unpassend hat der Hr. Verf. die Ueberschrift §. mit den fortlaufenden Zahlen bald über die Zeile, bald an den Eingang derselben gesetzt, ferner zuweilen an einen beendigten ganzen Abschnitt, z. B. S. 30 auf den ausführlichen Abschnitt vom Verbum die folgende Ueberschrift „*C.* Partikeln u. s. w." ohne eine Zeile Zwischenraum angeschlossen, wodurch die Uebersicht und Unterscheidung des Stoffes erschwert wird.

Der Hr. Verf. möge entschuldigen, wenn ich hier etwas kleinlich vorzugehen scheine: ein Lehrbuch für Anfänger, die aus demselben strenge Ordnung, Genauigkeit und Gleichmäfsigkeit in ihrem eigenen wissenschaftlichen Thun lernen sollen, darf selbst auch nicht an unbedeutenden äusseren Mängeln leiden. Schon die erste Ueberschrift „§. 1. Inhalt der lat. Gr.," dann „Erster Theil. Formenlehre. §. 2. Buchstaben," ist unpassend; der „Inhalt" musste ohne §. 1 angegeben werden, dann unter „Formenlehre" §. 1 stehen. Eben so musste §. 35 vor der Hauptüberschrift „Vom Pronomen" stehen, gerade wie §. 33. Zahlwörter, Numeralia," und dann mussten in dem einen §. 35 die verschiedenen Pronomina durch *a, b* u. s. w. abgetheilt werden. §. 38 wird zu „*d.* Participia, Mittelwörter," folgende Bemerkung und Eintheilung gemacht: „so genannt, weil sie den Uebergang machen vom Verbum zu anderen Redetheilen: 1. Infinitivus, 2. Participium, 3. Gerundium, 4. Supinum." Ist das die Eintheilung der Participia oder die derjenigen Redetheile, zu denen das Participium den Uebergang macht? Jedenfalls begreife ich nicht, wie „2. Participium," hineinkommt. Auffallend ist ferner die Benennung und Eintheilung der Tempora: zuerst stehen drei Tempora, Praesens, Imperfectum (ist mangelhaft definirt) und Futurum; dann heisst es „diesen zur Seite stehen drei andere Formen: Perfectum, Plusquamperfectum, Futurum exactum," welche beiden letzteren der Hr. Verf. schlechtweg „die vergangene Zeit" und „die vorzukünftige Zeit" nennt. Das Genus activum definirt der Hr. Verf. S. 17 unklar und undeutsch, wie folgt: „das Gen. act. lässt die Thätigkeit, von dem (?) es etwas aussagt (Subject), auf einen anderen (Object) übergehen;" aber besonders unklar das Passivum: „das Gen. pass. lässt die Thätigkeit auf den Gegenstand, wovon es etwas aussagt (Subject) von einem anderen (Object) übergehen." In dem nachfolgenden Beispiele „der Baum wird gepflanzt vom Gärtner" ist doch der Baum das Subject, und „vom Gärtner" soll also Object sein? Der Hr. Verf. scheint überhaupt vom Object einen sonderbaren Begriff zu haben. S. 34 wird in

den Sätzen «der Storch klappert auf dem Dache» und «ich habe gestern gefischt» die Bezeichnung des Ortes und der Zeit als bestimmendes Object angegeben. Ebendaselbst steht auch folgende Unrichtigkeit: «das Prädicat, in welchem auch das Subject schon enthalten ist, bildet den einfachsten Satz; es (doch wohl das eben bezeichnete Prädicat, in welchem auch das Subject enthalten ist?) wird ausgedrückt entweder durch ein blosses Hauptverbum (die Rose blüht) oder durch das Hilfszeitwort u. s. w. (Cicero war ein Redner).» Sind die angeführten Sätze Beispiele des einfachsten Satzes, in welchem das Prädicat auch das Subject in sich schliesst? An die Definitionen des Activums und Passivums schliesst sich die Anm. 1 «das Verb. intransitivum bildet als drittes Genus (!) das Genus neutrum, welches in der Bedeutung weder activ noch passiv, in der Form bald, und häufiger, activ, bald passiv ist.» Hr. R., der doch die Grundbedeutung des Wortes Activum verstehen soll, hat unbegreiflicherweise die Begriffe transitiv und activ mit einander verwechselt; er hätte das Intransitivum dem Transitivum, nicht aber dem Activum entgegenstellen sollen; ich gehe ist doch ein Activum, aber kein Transitivum. Auch die Eintheilung der Deponentia, Anm. 3, «entweder reflexiv oder activ oder intransitiv,» ist durch die Verwechselung von activ und transitiv unrichtig geworden. Der Grammatiker hat vor allen Dingen den Satz zu beachten, *qui bene dividit ac bene definit, bene docet;* eben so kann man sagen: *qui male dividit et male definit, pessime docet.* — §. 41 steht: «Was für Person, Numerus, Modus, Tempus ist u. s. w.?» Was für deutsch ist das! Die Uebersicht der Verbalendungen §. 43 — 46 ist sehr unpassend geordnet: zuerst §. 43 die ersten Personen aller Tempora der vier Conjugationen, sammt Imperativ (2. ps. sing.), Participium etc.; dann §. 44 mit der Ueberschrift «Vollständige Paradigmata der vier Conjugationen. Personenendungen,» und der ganze Inhalt sind die Wörter *amo, amabam, amavi* und die Flexion des Praes. *amo* und *amor*. In §. 45, 46 folgen endlich von den vier Paradigmen die einzelnen Tempora sehr wenig übersichtlich in langen gefüllten Zeilen untereinander gestellt. In der Anm. 2 zu §. 45 wird das Supinum irrthümlich als alte Infinitivform erklärt. Quintilian bezeichnet beide Formen bekanntlich als Verba participialia, und Priscian sagt, sie würden Supina genannt, weil sie von Participiis passivis stammten, die von einigen Supina genannt worden seien. Die Meinungen darüber mögen verschieden sein, aber sie für Infinitivformen zu halten, ist offenbar die verkehrteste. Das Supinum in *u* ist nach meiner Ueberzeugung ein Ablativus der 4. Declination, und daher auch mit Adjectivis als Ablativ der Beziehung, Beschränkung, *limitationis*, verbunden, z. B. *hic liber iucundus est lectu*, dieses Buch ist angenehm, und zwar in Beziehung auf die Lectüre desselben, wenn auch nicht von jedem Verbum das Substantivum verbale der 4. Declination gebräuchlich ist. Das Supinum in *um* liesse sich als Accusativus erklären, und zwar bei Verbis der Bewegung als Accusativus des Zieles, des Zweckes, ohne Präposition, nämlich *merces venditum ire*

gleich *ire ad mercium venditum*. Stellt man damit zusammen den Infinit. Futur. pass. *venditum iri*, so wird auch dieser dadurch seine Erklärung erhalten, und die Consequenz, die in beiden Erklärungen liegt, rückwirkend meine Erklärung von *venditum ire* rechtfertigen können. Wenn *ire* nämlich mit einem Supinum in *um* heisst: gehen um etwas zu thun oder etwas thun werden, so lässt sich das Passivum *iri* mit dem Supinum in *um* als ein zukünftiges Leiden erklären, indem die passive Bedeutung des Hauptbegriffes, weil das Supinum selbst unveränderlich ist, in den Infinit. *iri* hineingelegt wird. Zur Rechtfertigung dieser Erklärung diene zunächst eine Stelle von Cato bei *Gell. N. A.* X, c. 14. *contumelia, quae mihi per huiusce petulantiam factum itur,* und die nachfolgende Interpretation von Gellius selbst «*factum iri significat iri ad contumeliam faciendam, id est, operam dari, quo fiat contumelia*» und «*contumelia (mihi) factum itur, idem dicit;*» es heisst also *factum itur* so viel wie *fiet* mit dem Nebenbegriffe der Absicht. Noch deutlicher spricht für diese Erklärung eine Stelle bei Quintilian IX, 2, 88. *Reus parricidii, quod fratrem occidisset, damnatum iri videbatur,* wo die personale Construction von *damnatum iri* mit *Reus — videbatur* offenbar die Uebertragung der passiven Bedeutung von dem Hauptbegriffe *damnare* auf das Zeitwort *ire* beweist. Doch ich kehre zur Sache zurück und frage, warum hat Hr. R. die Conjugationen durchweg geordnet 1, 2, 4, 3? Die hin und wieder angehängten vielen Fragen, wie S. 27 «Was heisst lateinisch und deutsch: die 3. P. Pl. Ind. Impf. Act. von *laudo? impleo?* u. s. w.» sind überflüssig und dem Lehrer und der Gelegenheit zu überlassen; auf die angeführten Fragen soll ja die Uebung nicht beschränkt werden, und der Lehrer bedarf doch wohl keiner Anweisung, wie er solche Fragen zur Uebung zu stellen habe; als Uebung im Uebersetzen können sie auch nicht gelten. Aber was bedeutet a. a. O. die Schlussfrage «welches sind die activen Formen im Passiv, die passiven im Activ» —? In §. 54 mussten die Adverbia der Art und Weise und die des Grades, die sogar häufig zusammenfallen, wenigstens zunächst auf einander folgen und nicht durch zwei andere Arten getrennt werden; z. B. das als Adverbium des Grades aufgeführte *vere* ist doch einfach dem als Adverbium der Art und Weise bezeichneten *falso*, und *vere dicere* dem *falso dicere* entgegengesetzt. Die Vorübungen (S. 37) «mit dem Klange lateinischer Wörter und mit Formen vom Verbum *sum* bekannt zu machen» haben einen ganz elementaren Character und sind als Uebungen recht passend, nur ist der Zweck zu beschränkt: der erstere Theil desselben ist unwichtig und könnte, so weit man es will, durch Lesen jeder beliebigen Stelle eines lateinischen Buches erreicht werden, der zweite Theil ist ohne weiteres mit den folgenden syntaktischen Uebungen zu verbinden. Die S. 36 tabellarisch aufgestellten Beispiele allseitig ausgebildeter latein. Sätze passen als Anfang nicht und sind unverständlich für den, der auf der folgenden Seite erst mit dem Klange latein. Wörter und mit Formen des Verbums *sum* bekannt gemacht werden soll.

Auch an der Latinität in den Uebungsstücken ist manche Ausstellung zu machen, obgleich im allgemeinen ein richtiger Sinn für lateinischen Ausdruck und lateinische Wendung sich verräth. In den ersten Uebungsstücken hat der Hr. Verf. die Stellung der lateinischen Wörter oft absichtlich dem deutschen zu sehr angepasst, z. B. S. 38 *sum sincerus amicus filii tui*, welche Stellung von *sum* nur passend wäre nach einer vorhergehenden Frage, etwa *quis es?* — oder nachdrucksvoll in Verbindung mit *ego;* S. 40. *Patri meo fuerunt multi greges ovium;* S. 53. *Pater tuus adveniet cras; magno cum gaudio audivi patrem tuum esse adventurum cras*, wo ausser der Verbindung der beiden Sätze noch mehr die jedesmalige Stellung von *cras* auffallend ist. Warum sollte man nicht sogleich anfangs die mehr lateinische Wortstellung anwenden, in welche sich der Anfänger, wenn er die einzelnen Wörter kennt, ja leicht hineinfinden kann. Richtig hat der Hr. Verf. die Constructio Accusativi cum Infinitivo, z. B. in dem zuletzt angeführten Satze, als eigentliches Object von *audivi* nicht, wie viele es fehlerhaft machen, durch ein Comma von diesem Verbum getrennt, er hat dieses überall, aber leider doch nur f a s t überall befolgt. Einen Ablativus absolutus, z. B. *Arminio ducente, Augusto imperante*, der, mag er temporal oder causal sein, mit dem eigentlichen Satze, mit dem prädicativen Theile desselben, immer ganz eng als Ablativus Temporis oder Causae zusammenhangt und nicht, gleich wie ein selbständiger Satz, durch Commata getrennt werden soll, hat der Hr. Verf. in logisch ganz gleichen Sätzen bald durch Commata gesondert, bald nicht. Auch in Sätzen, wie S. 47 (24, a). *Praeceptor habet baculum, quinque pedes longum* etc. — *omnes ii, qui minus assidui sunt, et immodeste se gerunt, h b. g. punientur,* sehe ich nicht ein, warum hinter *baculum* und *sunt* interpungirt werden soll. Hr. R. wird diese Bemerkung nicht überflüssig finden, wenn er bedenkt, wie wichtig für die logische Auffassung des Zusammenhanges der Theile eines Satzes die streng richtige Interpunction ist. S. 39 in dem Satze „*Aetas hominum est* ***d i v e r s a***" ist *diversa* a u s e i n a n d e r g e h e n d, e n t g e g e n g e s e t z t (wohl zu unterscheiden von *varius*) unrichtig, weil es in diesem Satze keine Beziehung hat; in dem folgenden Satze: *Homines sunt diversa aetate et fuerunt semper diversis aetatibus*, ist ausserdem der Wechsel der Numeri ganz ungerechtfertigt. S. 40 ist in den Sätzen „*aenigmata vestra erant difficilia — aenigmata mea erunt etiam magna difficultate*" das *etiam* ganz unrichtig gestellt und soll am Anfange des zweiten Satzes stehen, oder es soll heissen *meae quoque*. Ebendaselbst beweisen die Sätze von ganz gleichem Inhalte „*Corporibus Germanorum* ***f u i t*** *magnum robur*" und „*Corpora maiorum nostrorum* ***e r a n t*** *magno robore*," dass Hr. R. die Tempora nicht richtig unterscheidet, sonst hätte er auch *erat* für *fuit* gesetzt, wie in dem Horaz'schen „*Illi robur et aes triplex circa pectus* ***e r a t***." S. 44 sollte in dem Satze „*Num Deus fuit auctor mundi, an etc.* statt *num* besser *utrum* stehen, weil für *num* vorzüglich die verneinende Bedeutung festzuhalten ist, wie z. B. in dem folgenden Satze „*Num cum animo etiam corpus immor-*

tale est?» Auffallend ist in einem Sprachlehrbuche folgender Satz S. 46 «Wie von Substantiven, so hängt dieser Genitiv der Abhängigkeit auch von Verbis und Adjectivis ab!» Der Genitivus ist übrigens immer ein Casus der Abhängigkeit, *casus obliquus.* S. 48 ist die in einen Satz (*successit F. M. — anno millesimo etc.*) eingestreute Frage «von welchem Jahre aus?» zur Erklärung des Ablativs der Zeit — auf die Frage wann? — unrichtig und kann den Anfänger nur irre führen. S. 49 ist bei *obliviscor* in verschiedenen Sätzen der Accusativ scheinbar gleichberechtigt wie der Genitiv gesetzt ohne alle Erklärung und Unterscheidung. Auffallender ist aber S. 57 die harte und auch syntaktisch unrichtige Construction «*te dante mihi aliquid pecuniae, ego dabo tibi etc.*» und besonders «*te dante plus nummoram, intelliges me esse etc.*» S. 60 in dem Satze «*— doctior et peritior ceteris, non agnoscit maiorem suam prudentiam —*» ist *agnoscit* unrichtig für die Anerkennung eines dem Subjecte eigenen Vorzuges.

Die angedeuteten Mängel an strenger Latinität und an gründlicher Einsicht in den Geist der lateinischen Syntax, so wie die hervorgehobenen auffallenden Ungenauigkeiten in der Formenlehre, lassen gerechtes Bedenken tragen, die latein. Grammatik des Hrn. R. als besonders nützlich zu empfehlen. Eine zweite Auflage wird vieles zu verbessern und namentlich auch das, neben dem fast ganz vollständigen alphabetischen Wörterverzeichnisse nutzlose, nach den fortlaufenden Paragraphen geordnete Verzeichniss einzelner Wörter mit dem alphabetischen zur Vervollständigung desselben passend zu vereinigen haben.

Nr. 5., Lesebuch und Grammatik von Giseke, bietet uns eine ganz eigenthümliche neue Erscheinung, nicht eine Grammatik mit einem Lesebuche, sondern zuerst ein Lesebuch, dessen lateinischer Theil auf 29 Seiten in anfangs ganz kurzen, dem Verständnisse des Anfängers angemessenen Sätzen, wie: *Italia terra est insignis, Numitor rex Latinorum erat, Alba erat urbs Numitoris, Numitor imperium urbis amisit, frater fratrem expulit,* dann in immer mehr sich erweiternden Sätzen bis zum letzten «*Tamen* (ungewöhnlich am Anfange des Satzes) *Tarquinium Romam redire nolebant, Agrum Vejentibus restituerunt obsidesque Porsennae dederunt*» den dazwischen liegenden Theil der älteren römischen Geschichte, und dessen deutscher Theil auf 48 Seiten einiges aus der altitalischen, dann aus der persischen, ägyptischen und vorzugsweise aus der griechischen Geschichte ebenfalls in angemessenen Sätzen mit passendem Fortgange vom leichteren zum schwereren und mit ganz planmäfsiger Aneinanderreihung des wissenswerthesten aus der Formenlehre und aus der Syntax, im Zusammenhange behandelt. Dem lateinischen Theile des Lesebuches ist ein sorgfältig bearbeitetes alphabetisches Wörterverzeichniss hinzugefügt. Der Hr. Verf. hätte sehr wohl gethan, auch dem deutschen Theile ein solches hinzuzufügen, statt unter jedem Paragraph einige, zuweilen auch recht viele, lateinische Wörter zu setzen, wobei das Gedächtniss des Schülers, wenn nämlich die schon einmal angegebenen Wörter später von

dorther entnommen werden sollen, oft in Verlegenheit kommt; eine nützliche Uebung des Gedächtnisses muss der Lehrer doch durch andere Mittel zu bewirken suchen. An das Lesebuch schliesst sich erst eine Grammatik, Formenlehre und Syntax an. Warum der Hr. Verf. diese hat nachfolgen und nicht vorangehen lassen, wird auch von Hrn. Stoy in dem Vorworte nicht angegeben. Es lässt sich vermuthen, dass, wie er mit Voranschickung des latein. Uebungsstoffes ein rein analytisches Verfahren beabsichtigt und wie mit diesem Verfahren das synthetische beim Uebersetzen aus dem deutschen verbunden werden soll, er so auch die Grammatik auf analytischem Wege abstrahirt wissen will, was auch Hr. Stoy scheint andeuten zu wollen, indem er sagt, es werde darauf gerechnet, „dass der lebendige Lehrer die Sätze und Regeln der Grammatik durch Zusammenstellung des gleichartigen finden lasse." Aber abgesehen davon, dass gerade das grammatische System des Hrn. Giseke, namentlich die Formenlehre, die nicht die gewöhnlichen fünf Declinationen aufstellt, sondern nur eine starke, welche die dritte, vierte und fünfte, und eine schwache, welche die erste und zweite umfasst, und auch die Verba nicht nach den gewöhnlichen vier Conjugationen unterscheidet, sondern hauptsächlich nach ihren Stamm- und Ableitungsverhältnissen, und daher mehr nach den Formen des Perfects, als des Infinitivs, allerdings vier Arten annimmt, aber nach dieser Unterscheidung z. B. *sterno* zur I. rechnet, weil es im Perfectum *stravi* hat, *sperno* und *cresco* zur II., *scisco* zur IV. und dergl., abgesehen also davon, dass dieses eigenthümliche System aus dem Uebungsstoffe, in welchem dasselbe nur theilweise angedeutet ist, nämlich das der starken und der schwachen Declination, vom Schüler nicht leicht wird herausgefunden werden können, so ist es auch an sich zweckmäfsiger, dem Anfänger feste Formen zu geben und ihn diese durch sofortige Anwendung einüben und sich aneignen zu lassen. Die sehr geschickte Bildung der ersten Sätze und das ganz allmähliche Fortschreiten zu weiteren Sätzen, der historische Inhalt eines jeden Satzes und der Zusammenhang des Uebungsstoffes geben dem Buche einen wesentlichen Vorzug vor sehr vielen anderen und rechtfertigen auch die gänzliche Scheidung des deutschen und des lateinischen Stoffes, wobei doch die einzelnen Theile eines jeden in passender Zeit zur Uebung nacheinander können herangezogen werden. Aber die Formenlehre des Hrn. G., die an sich zwar eine gründliche Kenntniss der lateinischen Sprache und eine genaue Einsicht in die genetischen Verhältnisse derselben verräth, scheint mir, unbeschadet ihres wissenschaftlichen Werthes, für die Schule unpraktisch zu sein. Der Hr. Verf. konnte auch den Schüler aufmerksam machen, dass die sogenannte vierte und fünfte Declination eigentlich nur besondere Arten der dritten seien, und dass eben so eine gewisse Analogie zwischen der ersten und zweiten statt finde; aber die Einübung derselben würde nach dem Systeme des Hrn. G. weit weniger leicht und sicher, als nach dem bisherigen sein; auch wird für die Unterscheidung der Verba, so weit der Schüler sie nach ihrem Ursprunge

und ihren Eigenschaften zu kennen braucht, schwerlich eine zweckmäfsigere Eintheilung als die nach der Form des Infinitivs gefunden werden können. Aus den ersten Paragraphen der Formenlehre über die Eigenschaften der Buchstaben und über die mögliche Stellung derselben, z. B. von *v* und *j* nur zwischen zwei Vocalen (*solvo?*), über Verwandlung der Consonanten, über Häufung derselben, über Quantität der Sylben, Zusammenziehung der Vocale, z. B. *mensas* aus *mensaes*, *amem* aus *amaim*, *mensis* aus *mensais*, *amo* aus *amao*, *servo* (von *servus*) aus *servui* u. s. w. wird der Anfänger gewiss nicht den mindesten Nutzen zu ziehen vermögen; wenn davon geschwiegen wird, so hat er sicher keine Verwirrung von daher zu befürchten. Die aufgestellten Theorieen der Declinationen und besonders der Conjugationen sind für den Anfänger nicht übersichtlich und fasslich genug; gerade die alles zersplitternde Theorie über das Auswerfen gewisser Buchstaben und über Veränderungen derselben in der Flexion soll dem Anfänger fern gehalten werden; wenn der Stoff systematisch richtig geordnet ist, so fühlt dieser das nöthige sicherer heraus, als wenn ihm gleich anfangs unverständliche Grundsätze über die Systematisirung feiner grammatischen Regeln aufgestellt werden. In das einzelne dieses neuen Systemes wollen wir hier aus dem angeführten Grunde nicht eingehen. Die aufgestellten syntaktischen Regeln sind klar und bestimmt. aber so dürr, ohne belehrende Beispiele, ganz hintenan aufgezählt können sie ihrem Zwecke nur wenig entsprechen. An den aufgestellten Regeln und an der Latinität in dem Uebungsstoffe habe ich nur sehr wenig zu bemerken gefunden. S. 24 ist *domi regiae* unrichtig, vielleicht für den Genitiv genommen, vielleicht auch Druckfehler für *domui regiae*. S. 128 ist das kurze *domi* zu Hause, *domi meae* bei mir zu Hause, zu dürftig. Die Constructio Accus. cum Infinit. ist durchgängig von dem Hauptverbum *sentiendi* oder *declarandi* unrichtig durch Commata getrennt. Sätze, wie: *Videamus, quomodo uxores nostrae tempus terant, Sic optime sciemus, quae sit optima*, werden unpassend abhängige Fragen genannt: sie sind gar keine Fragen, also auch keine abhängigen, man sollte sie lieber indirecte Relativsätze nennen, indem das Relativ nicht direct auf ein vorhergegangenes oder nothwendig hinzudenkendes Substantiv oder Pronomen sich bezieht, sondern indirect, wenn man nämlich, wegen der Grundbedeutung des Relativs, ein solches Substantiv oder Pronomen vor dem Relativum hinzudenkt, z. B. *Sic optime sciemus eam, quae sit optima* — und *Videamus modum, quo modo uxores tempus terant*. S. 121 heisst es etwas unbestimmt, in zweigliedrigen Fragen stehe *utrum* — *an* (*ne*) oder *num* — *an* (*ne*): das an den zweiten Theil der Frage angehängte *ne* ist wohl nur dichterisch, ausser in *necne*, was einige irrig schreiben *nec ne* und mit Betonung des zweiten Wortes, gleich als wäre dieses die Negation *ne*, während bloss die erstere Sylbe von *necne* zu betonen ist.

Wäre dem Lesebuche des Hrn. G eine passende Grammatik vorangeschickt oder in Abschnitten an geeigneter Stelle einverleibt, so würde

dasselbe vorzüglicher Empfehlung würdig sein. Wir hoffen, dass weitere Erfahrungen den Hrn. Verf. zu den gewünschten Veränderungen desselben veranlassen werden. In seiner jetzigen Beschaffenheit könnte es neben einer anderen Grammatik als Uebungsbuch mit Nutzen gebraucht werden. Der Hr. Verf. mag dieses auch schon bedacht haben, indem er seine kurze neue Grammatik hintenan einigermafsen versteckt hat. Doch wir wollen ja in der Elementargrammatik die Theorie unmittelbar mit dem Uebungsstoffe verbunden haben und können deshalb auch

Nr. 6. Lateinisches Lesebuch für die zwei unteren Classen, von Tafrathshofer, das der Hr. Verf. in der Fortführung des Stoffes der in Regensburg vorgeschriebenen Grammatik von Zumpt angeschlossen hat, ungeachtet seiner ziemlich verdienstlichen Auswahl und Anordnung des Uebungsstoffes, in seiner Anlage nicht billigen. Wäre Hr. T. sogleich einen Schritt weiter gegangen und hätte mit der nöthigen Aenderung, besonders mit der nöthigen Beschränkung des theoretischen Stoffes bei Zumpt, seinen darnach ebenfalls zu modificirenden Uebungsstücken die entsprechenden Regeln der Formenlehre und Syntax, mit Einfügung der nöthigen Formenparadigmen, in geeigneten Abschnitten vorangeschickt, so würde er gar bald einer weiten Verbreitung seines Buches und einer heilsamen Wirkung für den Unterricht der Jugend durch dasselbe sich erfreuen dürfen. Die Uebungsstücke zum Uebersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische sind sowohl dem Umfange, als auch, für zwei Jahre, dem Inhalte nach zu dürftig und unbedeutend. Zum Beweise des letzteren stelle ich nur die zwei deutschen Schlufssätze des Buches hin, die doch zu den schwersten gehören sollen: «Vor Erfindung der Buchdruckerkunst sind die Bücher geschrieben worden. Nachdem die Fischer ihre Netze ausgebessert hatten, giengen sie nach Hause.» Wenn wir auf unseren Gymnasien die Schüler nicht weiter zu bringen vermöchten, als dass sie solche Sätze zu übertragen im Stande sind, so müssten wir uns auch sagen: *Et oleum et operam perdidi.* So wie der Hr. Verf. von jenen Sätzen an auf S. 109 — 152 noch einen sehr ansprechenden und sprachlich passend geordneten historischen Abschnitt in lateinischer Sprache beigefügt hat, so könnte, vielleicht mit einiger Beschränkung des lateinischen Stoffes auch noch ein inhaltreicher Zusatz in deutscher Sprache gemacht werden, wodurch mehr Gleichmäfsigkeit bewirkt und auch mehr dem Bedürfnisse des Schülers der zweiten Classe entsprochen würde. Am Anfange finden sich auch einige inhaltlose Sätze, wie: *Victoria diu maxime dubia fuit,* ohne alle geschichtliche Beziehung, und im Deutschen: «Die Landleute der Gegend sind mehr wohlwollend als reich,» welcher Satz mit Auslassung von «der Gegend» passend sein würde. Besonders missfällig aber sind solche Wörterverbindungen, nicht Sätze, wie: «*Nigris aquilarum alis, Pulchrum librum impigri pueri, Praeclaro nitori superborum pavonum,* Den sehr grossen Eifer der besten Schüler, Auf drei sehr hohen Bergen!» Ausser dem lateinischen Wörterbuche sollte auch noch ein deutsches gegeben werden; das Buch würde dadurch an Brauchbarkeit gewinnen,

ohne umfangreicher und theurer zu werden, wenn es etwas weniger luxuriös und splendid gedruckt würde. Der Hr. Verf. hat die Auffindung der lateinischen Bedeutungen für die deutschen Wörter aus dem lateinischen Stoffe dem Schüler ganz allein überlassen.

Wenn ich an dieser Stelle gelegentlich noch Nr. 7. Lateinisches Lesebuch von Benecke, in zwei Theilen, welche schon 1837 und 1839 erschienen sind und, so viel ich weiss, noch keine zweite Auflage erfahren haben, mit wenigen Worten zur Sprache bringe, so geschieht es hauptsächlich mit Rücksicht auf die eben gemachte Bemerkung, dass ein Lesebuch nicht zu umfangreich und theuer werden dürfe, besonders wenn der Schüler ausser dem Lesebuche auch noch Grammatik und bald einzelne Schriftsteller und Lexikon sich anschaffen soll. Der erstere Theil, der für die dritte latein. Classe bestimmt zu sein scheint, in der mit Recht gewöhnlich Corn. Nepos gelesen wird, enthält allein 215 (!) Seiten und kostet fast einen Gulden, der zweite Theil, für die vierte Classe zu gebrauchen, enthält nicht weniger als 333 Seiten für 1 fl. 12 kr., beide zusammen also 548 Seiten für mehr als 2 Gulden, wozu er mindestens auch noch einer Grammatik bedarf, und zwar ist, wie der Hr. Verf. über die Einrichtung der beiden Theile selbst sich ausspricht, für den ersten zur Grundlage genommen die lateinische Grammatik von Otto Schulz und nebenbei der Auszug aus der grösseren Grammatik von Zumpt, für den zweiten die lateinische Grammatik von Zumpt und nebenbei die Schulgrammatik von Otto Schulz. Für die Summe von zwei Gulden muss der Schüler sich Grammatik, Nepos und den Caesar zusammen anschaffen können, welche beiden Schriftsteller in den betreffenden Classen auch nicht durch ein gewöhnliches Lesebuch verdrängt werden sollten! Jeder Theil hat ein eigenes Wörterbuch, der erste von 59, der zweite von 82 Seiten, und das erste ist fast ganz in dem zweiten wiederholt. Für die Lectüre der Classiker selbst kauft sich der Schüler entweder eine billige Ausgabe derselben mit einem seinen Bedürfnissen gerade entsprechenden Wörterverzeichnisse oder ein grösseres Lexikon, das auch schon für die höheren Classen hinreicht Das vorliegende Lesebuch empfiehlt sich auch nicht sonderlich durch gediegenen Inhalt und passende Anordnung. Noch im zweiten Theile steht allerlei durcheinander, z. B. S. 210 zuerst ein Satz über Coriolan, dann unmittelbar der allgemeine Satz: «Ich zweifle nicht, dass du das thun werdest, was das beste zu thun scheint;» dann ein Satz über die griechisch-persischen Kriege, über Augustus, und darauf «Wer um zehn Uhr zu Bette geht und um fünf Uhr vom Bette aufsteht. befolgt die Vorschriften des Arztes.» Eben so findet man im Lateinischen bemerkenswerthes und nichtssagendes durcheinander; nur am Schlusse folgen einige Seiten, auf denen wenigstens jeder Abschnitt ein ganzes bildet. Hr. B. sagt in der Vorrede zum zweiten Theile, dass der erste auf Realschulen gebraucht werde. Für diese, wie jetzt wenigstens noch die meisten eingerichtet sind — es könnte in Beziehung auf das sprachliche

wohl anders gestellt sein! — mag das Buch passender erscheinen, als für Gymnasien, um nämlich in der dem Lateinischen gewidmeten kurzen Zeit möglichst viel und vielerlei zu geben, während der andere Zweck der classischen Sprachbildung auf Gymnasien auch andere Mittel erheischt. Uebrigens lässt sich ein rühmlicher Fleiss und umfassendes Wissen und auch sonstige Tüchtigkeit des Hrn. Verf.'s gar nicht verkennen.

Wien. Al. Capellmann.

Grundriss der Weltgeschichte. Von Adolf Ficker, Dr. d. Philos. u. d. Rechte, ordentl. öffentl. Prof. d. Geschichte. Erste Abtheilung; auch unter dem Titel: Geschichte des Alterthums, nebst der theoretischen Einleitung in das gesammte historische Studium. Olmütz, bei Hölzel. 1846. 317 S. 8. — 2 fl. C.M.

Grundriss der Geschichte der Neuzeit Von demselben. Czernowitz 1851. 379 S. 8. Im Selbstverlage des Verfassers.

Wenn man die Bücher-Messkataloge durchblättert, so findet man beinahe in jedem mehrere neue Handbücher und Leitfaden für den Unterricht in der Weltgeschichte, sehr selten hingegen Wiederauflagen, oder verbesserte neue Ausgaben der zahlreichen Vorläufer verzeichnet.

Diese beiden ganz oberflächlichen Erscheinungen berechtigen für sich allein schon zu dem Schlusse, dass keines der bisher veröffentlichten Handbücher dem praktischen Bedürfnisse der Lehrer und Lernenden vollkommen entsprochen haben könne. Würde es der eine oder der andere dieser Versuche, so müsste derselbe bei der stets wachsenden Theilnahme an dem Studium der Geschichte mindestens eine relativ grössere Verbreitung gefunden und zahlreichere Abdrücke zur nächsten Folge gehabt haben.

Wissenschaft (Theorie) und Leben (Praxis) stehen; nach langem Zweifel, der Jetztzeit endlich unverkennbar im innigsten Zusammenhange. Sie sind sich gegenseitig der sicherste Prüfstein ihrer Realität. Das Erkennen ihrer Wechselwirkung, ihres gegenseitigen Bedingtseins leitet zu dem weiteren Schlusse, dass diejenigen Versuche, welche sich die Aufgabe stellten, die Wissenschaft in der Schule vorbereitend einzuführen, und nicht entsprachen, den Anforderungen der Wissenschaft selbst noch viel weniger genügen können.

Eine kritische Besprechung irgend einer wissenschaftlichen Leistung muss, um ihrem Leserkreise und dem Objecte der Untersuchung gerecht zu sein, auf die durch die Wissenschaft festgestellten Grundsätze basiren, sie muss dieser Prämisse entsprechend die Quellen der Mängel, welche sie hervorhebt, aufdecken, und muss mindestens versuchen, durch kritische Winke den Weg zur wissenschaftlichen, wahren Besserung anzubahnen. Wir halten den bestimmten Ausspruch unserer Ansicht über wissenschaftliche Kritik in dem vorliegenden Falle für nothwendig, um dem Leserkreise den allein richtigen Mafsstab zur Prüfung unseres Urtheiles nahe zu legen und uns vor jedem Vorwurfe der Härte zu verwahren.

Auf das Erkennen des eigentlichen Wesens der Geschichte und insbesondere ihres Substrates, der Weltgeschichte, waren die Ergebnisse von entschiedenem Einflusse, welche wir dem Scharfsinne der Naturhistoriker verdanken Auf dem Gebiete der Naturwissenschaften gelangte man zuerst zur Erkenntniss des ewigen im wandelbaren. Auf diesem Gebiete des menschlichen Wissens versuchte man zuerst die Causalität, das Bedingtsein der sichtbaren Erscheinungen in jenem längst abgestorbener Verhältnisse und Geschlechter, bis zur Schöpfungsperiode zurück, wissenschaftlich zu begründen und nachzuweisen. Von dieser Seite wurde zuerst die Einheit in der Mannigfaltigkeit der Erscheinungen erkannt, und es gibt dermalen keinen wahren Naturhistoriker mehr, welcher nicht von der Ueberzeugung durchdrungen wäre, dass der treue Spiegel des Weltbildes nur in der concisen Auffassung des gesammten Naturlebens gewonnen werden könne Die wissenschaftliche Begründung des erkannten ewigen im wandelbaren ist bereits zum Ideale des Studiums der Naturwissenschaften erhoben. Wie sie dieses Ideal zu fixiren streben, davon haben wir erfreuliche Zeugnisse in den von Alexander v. Humboldt herausgegebenen Bänden des «Kosmos» und in Burmeisters «Geschichte der Schöpfung.»

Auf dem umfassenden Felde der Weltgeschichte, welche die Geschichte der Veränderungen der Erde und der Menschen sammt ihren Ursachen zum Vorwurfe hat, ist in dieser Richtung wenig, noch weniger des bedeutenden geleistet worden. Entweder wurde die Geschichte mehr als Philosophem, wobei die Thatsachen nur als Belege ohne chronologische Ordnung benützt wurden, behandelt, oder man verliess den steilen, mühevollen Pfad der Weltgeschichte, um es sich auf der breiten, betretenen Völker- und Heerstrafse der Universalgeschichte thunlichst bequem, zu machen. In dem steten Verkennen des Wesens der Weltgeschichte, in der heillosen Verwechselung ihres Begriffes mit jenem der Universalgeschichte liegt die Grundursache des Misslingens vieler Versuche.

So lange die Geschichtschreiber ihre Aufgabe nicht mit strengem Festhalten an den Principien zu lösen suchen, welche Wilhelm v. Humboldt in seinem meisterhaften Aufsatze »Ueber die Aufgabe des Geschichtschreibers» an's Licht gestellt hat, so lange werden wir Compendien in Hülle und Fülle, aber kein wirkliches Lehr- und Handbuch der Weltgeschichte besitzen. Das Studium der umfassendsten und erhabensten Wissenschaft, der Weltgeschichte, wird selbst im Kreise der gebildeten unfruchtbar nur dem Namen nach vegetiren.

Suche man doch in den weitesten Kreisen die Ueberzeugung zu verbreiten, und halte man endlich in der Lehre und im Lehrbuche grundsätzlich selbst daran fest, dass ein Mensch alle Thatsachen der Geschichte im Gedächtnisse haben könne, ohne darum etwas von der Geschichte zu wissen, oder, wie der Sprachgebrauch sich ausdrückt, Geschichte zu verstehen. Wie lächerlich und erbärmlich, wie das Wesen der Weltgeschichte völlig verkennend erscheinen ferners diejenigen Machwerke, welche von ihren Verfassern mit weltgeschichtlichen Firmen aufgeputzt, bald mit angeblich

kirchlichen, bald mit politischen Tendenzen belastet und verwirrt, die Messe beziehen. Die Weltgeschichte kennt nur einen Standpunct, den rein menschlichen. «Die Weltgeschichte ist das Weltgericht» oder doch schon der Beginn des Gerichtes; sie dient keiner Macht, ausser der ewigwaltenden, deren Herrlichkeit sie verkündet im vergänglich irdischen Leben. Die Weltgeschichte ist auch kein Substrat der Völker- und Staatengeschichte, sie ist das Substrat der Geschichte der Menschheit und der Erde mit ihren Veränderungen. Einfach und scharf gegliedert sind ihre Perioden. Der weltgeschichtlichen Ereignisse zählen wir nur wenige, kaum mehr der weltgeschichtlichen Charaktere; aber selbst dann, wenn sie Jahrhunderte auseinander liegen, ist ihr bestimmender Einfluss auf die Zeitalter nachweisbar.

Einfach und schlicht treten uns die weltgeschichtlichen Ereignisse entgegen, und entwickeln erst im Strome der Zeit ihre erschütternde Bedeutung; einfach, prunklos, aber kräftig, warm und wahr muss auch ihre Erzählung sein. Als Stilmuster derselben können viele Darstellungen in Alexanders v. Humboldt «Ansichten der Natur» gelten. Beispielweise nennen wir die Stelle S. 37 der 3. Aufl. «Wenn aber in der Steppe» bis «ewige Bahn vollenden.«

Von diesem Standpuncte betrachtet theilt der Grundriss des Hrn. Professors Ficker die Mängel der Mehrzahl der bekannten weltgeschichtlichen Handbücher. Wir finden in demselben Massen des geschichtlichen Stoffes mit grossem Fleisse aufgespeichert und geordnet, aber die Kritik ist nicht sichtbar. Wie sehr der als fleissiger Gelehrte nur lobenswerthe Hr. Vrf. dennoch das Wesen der Weltgeschichte verkennt, davon findet man ein überraschendes Zeugniss in der Scheidung der geschichtlich wichtigeren Momente von der Masse der unwichtigeren durch auszeichnenden Druck In einem Lehrbuche der Uniservalgeschichte lässt diese Methode, welche auch von Heinrich Leo in seinem Handbuche versucht wurde, allenfalls sich noch rechtfertigen. In einem Lehrbuche der Weltgeschichte stehen nicht weltgeschichtliche Aufzeichnungen in directem Widerspruche mit dem wissenschaftlich festgestelltem Begriffe.

Der beste Theil des Werkes ist unverkennbar die Einleitung in das gesammte historische Studium. Man ersieht aus derselben, dass dem Vrf. das Ideal der Geschichtschreibung und seine Bedingungen bekannt sind. So erkennt derselbe selbst Seite 14: «das Princip der Einheit ist für die Geschichtswissenschaft die fortschreitende Entwickelung eines zeitlich gegebenen.»

«Historisch merkwürdig ist somit nur, was auf jene fortschreitende Entwickelung hemmenden oder fördernden Einfluss nimmt.»

«Dieses Princip, ein Gesetz der allgemeinen Weltordnung, kann mit Recht ein göttliches genannt werden, dessen vollständige Kenntniss wir erst dem Christenthume verdanken: ein tiefgläubiges, zartfühlendes Gemüth ist Haupterforderniss des Geschichtschreibers.»

«Nur die Causalmethode entspricht dem Wesen der Geschichtswissenschaft, sie ist der ächte Pragmatismus der Geschichte; denn die

Aufopferung dieses inneren Zusammenhanges um irgend eines scheinbaren äusseren willen wäre Verläugnung des Principes der Geschichtswissenschaft. Diese Verläugnung straft sich bei jenen, nach einem bloss äusserlichen Zusammenhange ordnenden Methoden durch die Unmöglichkeit einer befriedigenden Durchführung.“

Will man demnach den Widerspruch in der Ausführung des Grundrisses lösen, so wird man zur Ansicht hingedrängt, dass die menschlich-schwache Kraft, so oft von mechanischen Einflüssen abhängig, dem leicht geflügeltem Gedanken nicht zu folgen vermochte. Wir können den Tadel, so schwer er uns bei der Beurtheilung eines entschieden ernsten wissenschaftlichen Strebens fällt, nicht unterdrücken. Die Kritik muss endlich im Interesse der Wissenschaft und selbst der Verfasser wissenschaftlicher Werke schonungslos dahin wirken, dass alle nicht genügend versuchten und erprobten Kräfte von einer voreiligen Betheiligung an dem Baue wissenschaftlicher Kathedralen fern gehalten werden. Dem Hrn. Vrf. des Grundrisses bringen wir in dieser Beziehung die Bekenntnisse in Erinnerung, welche Luden dem 4. Bande seiner Geschichte des deutschen Volkes vordrucken liess, nachdem auch ihn der Stachel der Kritik schwer verletzt hatte.

Die wissenschaftliche Gliederung der Geschichte (Eintheilung in Perioden) muss selbst den Schein der Willkür meiden. Die Gliederung influirt auf das ganze System der Darstellung und muss geschichtrichtig, bis in ihre kleinsten Theile, Resultat einer absoluten, äusseren und inneren, unverkennbaren Nothwendigkeit sein. Eine umfassende und wohlbegründete Forschung hat die Periodenfolge der Welt- und Universalgeschichte in jene des Alterthums, des Mittelalters und der Neuzeit festgestellt. Die scheinbar einfachere Scheidung in die Geschichte des Alterthums und der Neuzeit, welche schon August Ludw. v. Schlözer, † 1809, und Joh. Gottfr. Eichhorn, † 1827, versucht haben, hat die neuere Kritik als minder entsprechend beseitigt, und alle neueren kritischen Geschichtschreiber folgen dermalen dem vorangestellten Periodenbau. Es mag sein, dass der Hr. Vrf. des Grundrisses genügende Gründe hatte, dem Systeme der älteren Meister zu folgen, aber dann hätte er auch in einem Vorworte dieselben wissenschaftlich entwickeln und vertreten sollen.

Der vorliegende Grundriss der Weltgeschichte, theilt allerdings, wie bereits bemerkt wurde, die hervorragendsten Mängel der meisten derartigen Versuche, er darf sich aber auch eines Vorzuges rühmen, der als besonders beachtenswerth hervorgehoben werden muss. Jedem Zeitabschnitte sind reichhaltige Quellenverzeichnisse vorangestellt. Dieselben sind theilweise von kritischen Noten begleitet, welche von der Umsicht und Literaturkenntniss des Hrn. Verfassers ein ehrenvolles Zeugniss geben. Die Darstellung ist streng objectiv, zwar nirgends weltgeschichtlich begeisternd, doch stilistisch correct und in manchen Partieen sogar dramatisch

Im grösseren Publicum dürfte der Grundriss kaum Eingang finden, doch in den Kreisen der Lehrer und Lehramtscandidaten können wir denselben besonders wegen der Quellenverzeichnisse und seiner Reichhaltigkeit an geschichtlichen Stoff, als Nachschlagebuch warm empfehlen.

Manchem Leser der Zeitschrift für die österr. Gymnasien wäre es vielleicht wünschenswerth gewesen, wenn die Kritik an die Grundsätze des ministeriellen Entwurfes der Organisation der Gymnasien in Oesterreich angeknüpft hätte. Dieser Vorgang schien jedoch unzulässig, indem der Grundriss in Anlage und Ausführung nur für höhere Lehranstalten bestimmt sein kann. Der wissenschaftliche Begriff des Studiums der Weltgeschichte überragt weit das Fassungsvermögen ganz jugendlicher Kräfte. Der Gymnasial-Unterricht hat vollständig Genüge geleistet, wenn die Schüler, durch eine zweck- und gedächtnissmäfsige Einprägung des weltgeschichtlichen Stoffes, zum Studium der Weltgeschichte, welches nach dem Begriffe und Wesen, dem reiferen Jünglings-, mehr noch dem Mannesalter vorbehalten ist, einleitend befähigt werden. Im Gymnasium entfällt die dringende Nothwendigkeit einer strengen Scheidung des weltgeschichtlichen von dem universalgeschichtlichen Stoffe. Der Stoff verhält sich zum Wesen der Weltgeschichte, wie allenfalls der Marmorblock zu der vollendeten Statue eines Thorwaldsen.

Wien, im October 1851.

Heinrich Glax.

Geographische Landschaftsbilder. Von Dr. Carl Vogel, Director der vereinigten Real- und Bürgerschulen zu Leipzig. Leipzig, J. C. Hinrichs. 1851. XII u. 480 S. 8. — 1¾ Thlr. = 2 fl. 17 kr. C.M.

(Auch unter dem Titel: Handbuch zur Belebung geographischer Wissenschaft für Lehrer und Gebildete überhaupt. Dritter Theil. — Den ersten Theil bilden des Verfassers Naturbilder, 2. Aufl. Leipzig 1846. 1½ Thlr., den zweiten seine Geschichtsbilder. Leipzig, 1845. 1¾ Thlr.)

Im Jahre 1836 versuchte der Hr. Vrf. durch seinen Atlas mit Randzeichnungen für Gymnasien und Bürgerschulen (16. Bl. 7. Aufl. 1851. gr. 4. 1¼ Thlr.), dem ein kleines Büchlein: Idee, Ausführung und Benützung des Schulatlas (2. Aufl. ⅓ Thlr.) als Beigabe für Lehrer und Schüler sich anschloss, dem geographischen Unterrichte ein neues anregendes, durch Anschauung die Lehrbücher ergänzendes Hilfsmittel zu verschaffen. Seine Idee war neu und hatte sich, ungeachtet die Karten selbst über das gewöhnliche nicht hinausgiengen, eines weitverbreiteten Beifalles zu erfreuen Das Urtheil der Fachmänner fiel in der Regel günstig aus, selbst Alexander von Humboldt widmete dem Unternehmen anerkennende und aufmunternde Worte. Allein das Begleitbüchlein war nur wenig mehr, als ein Inhaltsverzeichniss der dargestellten Gegenstände, es blieb dem Lehrer zur Belebung der zur Schau gestellten Gegenstände die Aufgabe übrig, aus seinen naturgeschichtlichen und historischen Notaten den Lehr- und Lesestoff herzuschaffen, was bei den häufig unzulänglichen Hilfsmitteln nicht ohne Schwierigkeiten war. Der Hr. Vrf. unternahm es nun in seinen, 1839 zuerst erschienenen, Naturbildern

(vgl. Organisationsentw. S. 154) aus den vorzüglichsten Schriftstellern Auszüge zu geben, durch die der zoologische und Pflanzencharakter der Welttheile, auch der Typus der Varietäten des Menschengeschlechtes, im allgemeinen und individuellen, in wohlausgeführten Schilderungen erläutert wurde. Er beschränkte sich dabei auf die Säugethiere, Vögel und Amphibien, als die hervorragendsten Erscheinungen des Thierlebens, und ordnete auch das Materiale nach diesen Classen. So wie die Naturbilder die Ergänzung zu den Karten der Continente, so waren die, 1845 erschienenen, Geschichtsbilder das historische Complement zu den Staatenkarten. Damit war aber noch lange nicht alles abgethan, denn diese Detailbilder gaben noch kein allgemeines Bild des Schauplatzes; von den unendlich vielen Gestaltungen des Bodens, woran sich die Bedingungen zur Existenz, zur Culturstufe knüpfen, waren nur Andeutungen vorhanden, nur die Staffage, aber nicht die Landschaft. Auch die einleitenden allgemeinen Capitel der Naturbilder waren weit entfernt, einen geographischen Ueberblick zu gewähren; es waren mehr geistreiche Reflexionen, aus einem solchen Ueberblicke abgeleitet. Diese Lücke füllen nun zum grossen Theile die Landschaftsbilder aus, in welchen alle Formationen der Erdoberfläche mit ihren Consequenzen vertreten sind, so dass nur wenige grössere Erdräume übrig bleiben, meist aus dem Grunde, weil es an brauchbarem Materiale entweder ganz fehlte, oder doch dasselbe erst zu diesem Zwecke hätte verschmolzen und überarbeitet werden müssen. Dahin kann man Innerasien rechnen, Sudan, das nördliche Nordamerica. Der Hr. Vrf. wollte keine Geographie schreiben, sondern nur ein geographisches Lesebuch, worin über die vorzüglichsten, charakteristischen Merkmale der Erdrinde, Gebirge, Tiefebenen, Waldregionen, Culturgegenden, in gelungenen Schilderungen wissenschaftlich gebildeter Reisender, eine Berichtigung und Erweiterung der kurzen, ungenügenden Angaben der Lehrbücher zu finden war, die den Lehrer beim Vortrage unterstützte, oder ihm Gelegenheit bot, durch Einschaltung von Lesestücken das Interesse der Schüler am Gegenstande zu erhöhen. Die Bewohner des Erdballes mit ihren wechselnden Sitten und Einrichtungen, ihrer abstechenden Lebensweise u. s. w. vorzuführen, war kein Hauptaugenmerk des Vrf.'s, vielleicht weil der Umfang des Buches bei Berücksichtigung dieses höchst reichhaltigen Stoffes nothwendig zu ausgedehnt hätte werden müssen, vielleicht auch, weil er an A. W. Grube (Geographische Charakterbilder. Leipzig, bei Brandstetter. 1851. 2 Theile) darin einen Vorgänger erhielt, der gerade diesen Zweig des geographischen Wissens auf umfassende Weise ausgebeutet hat. Beide Werke treffen sich nur selten auf demselben Terrain, und auch auf diesen wenigen Coincidenzpuncten begegnet man nie derselben Wahl des Materials. Dadurch ergänzen sie sich gegenseitig, und eines macht das andere nicht überflüssig. Die Wahl der Stücke muss entsprechend genannt werden; man wird es auch nicht missbilligen können, dass der Hr. Vrf. überwiegend deutschen Schriftstellern die Beschreibungen entlehnt hat, da die Deutschen bekanntlich bei den Schilderungen des fremden

für keine parteiischen Beurtheiler gelten und am wenigsten nationalen Vorurtheilen unterliegen. Die geographischen Landschaftsbilder, so wie die Grube'schen Charakterbilder, werden sonach dem Lehrerstande eine willkommene Erscheinung sein, und können mit gutem Gewissen insbesondere den Bibliotheken der einzelnen Lehranstalten warm empfohlen werden. —

Wien. Anton Steinhauser.

Rechenbuch für die Gymnasien, Realschulen und Gewerbschulen Oesterreichs, in systematischer Folge bearbeitet von Eduard Heis. Köln, du Mont-Schauberg. 1851. XVI u. 282 S. 8. — 20 Ngr. = 1 fl. 12 kr. C.M.

Der Hr. Verf., durch seine bereits in fünfter Auflage erschienene «Sammlung von Beispielen etc. aus der Algebra» den Lehrern der Mathematik rühmlichst bekannt, gibt im vorliegenden Buche eine vollständige Umarbeitung des im Jahre 1847 für preussische Schulanstalten erschienenen und seitdem auch in das Holländische übersetzten Rechenbuches. Die Umarbeitung besteht nicht bloss darin, dass in dem vorliegenden Rechenbuche eben so die österreichischen Münzen und Mafse überwiegend berücksichtigt sind, wie in jenem die preussischen, sondern auch zugleich darin, dass der Hr. Verf. den Stoff zu einer grossen Anzahl von Rechenaufgaben aus solchen Thatsachen entlehnt hat, welche für österreichische Gymnasialschüler von besonderem Interesse sind. An mehreren Gymnasien unseres Staates hat dieses Rechenbuch bereits Eingang gefunden, und vermuthlich mit demselben günstigen Erfolge, welchen Ref. aus eigenem Gebrauche desselben rühmen kann. Es wird daher genügen, nur mit wenigen Worten die besonderen Vorzüge zu bezeichnen, auf welchen der Werth dieses Buches wesentlich beruht.

Bei mäfsigem äufseren Umfange enthält diess Buch eine so grosse Menge von Rechenaufgaben, dass man, abgesehen von den wenigen in das Untergymnasium aufgenommenen algebraischen Elementen, mit denselben für das ganze Untergymnasium nicht nur vollständig ausreicht, sondern sie nicht einmal leicht durch häusliche Uebungen und Uebungen in den Lectionen erschöpfen wird. Eine solche Menge von Aufgaben auf engen Raum zusammenzudrängen, hat der Hr. Verf. nicht durch eine, die Augen verletzende Kleinheit des Druckes erreicht, sondern durch eine nachahmungswerthe praktische Kürze in Bezeichnung gleichartiger Aufgaben. Und diese grosse Zahl von Aufgaben ist nicht nach der Schablone gearbeitet, noch auch bloss dem einen Gebiete, das fast ausschliesslich ausgebeutet zu werden pflegt, dem kaufmännischen, entlehnt, sondern enthält eine grosse Mannigfaltigkeit, welche nicht bloss das Interesse der Schüler in frischerer Regsamkeit erhält, sondern zugleich die Herrschaft der Zahl auf sehr verschiedenen Gebieten thatsächlich beweist; besonders werden die Abschnitte zur Berechnung von Flächen und Körpern den Lehrern beim

gleichzeitigen geometrischen Unterrichte erwünscht sein. Die Anordnung der Hauptgruppen steht im ganzen so durch die Natur der Sache und durch langjährige Erfahrung fest, dass man hierin keine wesentliche Neuerung erwarten wird; seinen methodischen Tact beweist aber der Hr Verf. darin, dass für später vorkommende Rechnungsarten schon in den früheren die Vorbereitung getroffen, also das in der Neuheit liegende Hinderniss zum grösseren Theile beseitigt ist. Innerhalb der einzelnen Abtheilungen sind die Aufgaben so geordnet, dass an den ersten, leicht im Kopfe zu rechnenden Beispielen der Schüler das Wesen und den Gang der Rechnungsart verstehen lernt, ehe er in den folgenden, durch grössere Zahlen u. dergl. erschwerten Aufgaben sich auch die mechanische Fertigkeit im Rechnen erwirbt. Dass bei dem Rechenunterrichte diese beiden Gesichtspuncte in gleicher Stärke, und zwar in der bezeichneten Folge innerhalb jeder Rechnungsart geltend gemacht werden müssen, wenn der Schüler dann zur Algebra gehörig vorbereitet sein soll, bedarf keines Erweises.

Einzelnes findet sich allerdings, worin man eine Aenderung wünschen könnte. So, um von Ungenauigkeiten des Ausdruckes in ein paar Aufgaben (S. 87, Nr. 45. S. 99, Nr. 32) und von einzelnen wenigen, nicht angezeigten Druckfehlern (S. 42, Nr. 74 Thlr. für fl. — S. 115, Nr. 20 Nenner statt Zähler) zu schweigen, konnte wohl die Erklärung des Bruches S. 37, und der Division unter Brüchen S. 127 klarer gafasst sein. Bei den Erleichterungen und Abkürzungen der Rechnung, welche der Hr. Verf. in besonderen Bemerkungen andeutet und dann in vielfache Anwendung bringt, thut er gewiss wohl, sich auf solche zu beschränken, welche wirklich die Rechnung leichter machen, ohne ihrer Sicherheit Eintrag zu thun; aber auf die unter dem Namen der wälschen Praktik bekannte Methode hätte an verschiedenen Stellen mehr Rücksicht genommen werden können. Indess dergleichen einzelne Bemerkungen kommen gegen die grossen Vorzüge des Buches nicht in Betracht. Es ist eine unvergleichbar geringere Mühe, die Regeln des elementaren Rechnens nach der vielfältigen Durcharbeitung, welche sie erfahren haben, in angemessener Form darzustellen, als einen so reichen und mannigfaltigen Uebungsstoff zu sammeln, ihn mit methodischem Tacte zu ordnen und ihn ganz durchzurechnen *). Ein reichhaltiges Uebungsbuch aber in der Hand der Schüler ist für den Rechenunterricht weniger zu entbehren, als ein Lehrbuch. Möge die höchst dankenswerthe Arbeit, welche der Hr. Verf. mit unermüdlichem Fleisse durchgeführt hat, in weiter Verbreitung den Nutzen für diesen Unterrichtsgegenstand stiften, welchen er bei derselben beabsichtigte.

Wien, im October 1851. A. Gernerth.

---

*) Dass der Hr. Verf. die Aufgaben sämmtlich durchgerechnet hat, beweisen die vor kurzem zum Gebrauche der Lehrer in demselben Verlage erschienenen «Auflösungen zu dem Rechenbuche etc.»

Dritte Abtheilung.

Verordnungen für die österreichischen Gymnasien; Statistik.

b. Statistische Mittheilungen.

(Fortsetzung aus Heft XI; vergl. S. 890 u. 891.)

I. Statistische Uebersicht über die Anzahl der Lehrer und Schüler an den österreichischen Gymnasien zu Ende des Schuljahres $18^{50}/_{51}$.

II. Statistische Uebersicht über die Classification der Schüler an den österreichischen Gymnasien zu Ende des Schuljahres $18^{50}/_{51}$, über die Verschiedenheit der Unterrichtssprachen, Muttersprachen u. s. w.

Personal- und Schulnotizen.

(Ernennungen.) Der Professor am k. k. Obergymnasium zu Görz, Hr. M. Hartmann Edler v. Franzenshuld, ist zum ordentlichen Lehrer an einer der beiden Oberrealschulen zu Wien ernannt worden.

Am k. k. Obergymnasium zu Gratz ist, an die Stelle des bisher supplirenden Religionslehrers Hrn. Joseph März, der Weltpriester Hr. Eduard Trummer als Supplent eingetreten. Der Hilfslehrer für Geschichte, Hr. Dr. Joseph Karner, trat mit Ende des Schuljahres 1851 aus.

Der wirkliche Gymnasiallehrer zu Marburg, Hr. Johann Kurz, ist zum provisorischen Director des dortigen Gymnasiums ernannt, und der geprüfte Lehramtscandidat, Hr. Adolf Lang, als Supplent für das philologische Lehramt daselbst bestellt worden. Der bisherige Hilfslehrer, Hr. Johann Dominkusch, gieng bei dem Wiedereintritte des beurlaubten Gymnasiallehrers, Hrn Franz Sperka, von der Lehranstalt ab.

Nach Versetzung des prov Gymnasialdirectors zu Cilli, Hrn. P. Theodor Gassner, an das deutsche Staatsgymnasium zu Ofen, ist der wirkliche Lehrer, Hr. P. Erenbert Fettinger, mit der supplirenden Leitung des auf acht Classen vervollständigten Gymnasiums betraut, Hr. Johann Oreschek vom Gymnasium zu Vinkovče als wirklicher Lehrer, und Hr. P. Roman Prettner, Priester des Benedictinerstiftes St. Lambrecht

und Religionslehrer am Obergymnasium zu Klagenfurt, in gleicher Eigenschaft an das Cillier Obergymnasium versetzt worden. Der bisherige Hilfslehrer, Hr. Joseph Pippan, trat beim Beginne des gegenwärtigen Schuljahres vom Lehramte aus.

Wegen zu geringer Frequenz wurde mit hohem Erlasse die Reducirung des bisher sechsclassigen Gymnasiums zu Judenburg auf vier Classen angeordnet und sofort ausgeführt. Von den dadurch entbehrlich gewordenen Lehrkräften ist Hr. P. Erenbert Fettinger als wirklicher Lehrer nach Cilli, Hr. P. Richard Peinlich als Hilfslehrer an das deutsche Staatsgymnasium zu Ofen versetzt worden.

Hr. P. Carl Robida, Priester des Benedictinerstiftes St. Paul, wurde nach bestandener Lehramtsprüfung zum wirklichen Lehrer der Mathematik und Physik am k. k. Obergymnasium zu Klagenfurt ernannt.

Am Stiftsgymnasium zu St. Paul in Kärnthen trat Hr. P. Blasius Sima als Hilfslehrer für den deutschen und slovenischen Sprachunterricht ein. —

An den k. k. Gymnasien der Kronländer Galizien und Bukowina sind folgende Supplenten neu bestellt worden: für Sambor Hr. Leo Liskowacki; für Stanislau Hr. Theodat Szankowski als Katechet für die Schüler des ruth. Ritus; für Tarnopol Hr. Marech Popiel als Katechet für die ruth. Schuljugend; für Czernowitz die Herren Johann Resel und Johann Reichel.

(Auszeichnung.) Se. k. k. Majestät haben dem griechisch katholischen Weltpriester und Professor der ruthenischen Sprache am k. k. Gymnasium zu Przemysl, Hrn. Joseph Levicki, das goldene Verdienstkreuz mit der Krone zu verleihen geruhet.

(Todesfälle.) Am 11. März l. J. starb zu Krems der hochw. Hr Karl Penkner, Priester des Piaristenordens, seit 30 Jahren Professor der Mathematik am dortigen Gymnasium, als Lehrer allgemein geachtet.

Am 27. März l. J. starb zu Pest Hr. Gabriel v. Döbrentei, k. k. Rath und Mitglied der ung. Akademie (geb. am 1. Dec. 1786 zu Nagy-Szöllös im ehemal. Veszprimer Comitate), Mitbegründer der Zeitschrift: „Erdélyi Museum" (Clausenburg u. Pest, 1813 ff.), als lyrischer und epischer Dichter auch ausserhalb seines engeren Vaterlandes bekannt.

Am 7. August l. J. starb zu Halle der Senior der dortigen philos. Facultät, Professor Joh. Gottfr. Gruber (geb. zu Naumburg a. d. S. am 29. Nov. 1774). Abgesehen von seiner fruchtbaren schriftstellerischen Thätigkeit auf dem Gebiete der Philosophie und Geschichte und seiner energischen Theilnahme an der 1818 von ihm und Ersch begründeten (gegenwärtig auf 103 Bände gediehenen) „Encyklopädie der Wissenschaften und Künste," hat derselbe durch seine Wörterbücher „für Aesthetik und Archäologie" 1810 und „der classischen Mythologie" 1810 — 1818, durch seine Bearbeitung der deutschen Synonymik von Eberhard und Maass 1826 — 1830, besonders durch Besorgung neuer Ausgaben von Wieland's Werken (seit 1818) und Klopstock's Oden u. m. a. auch dem engeren Kreise der Schulliteratur reichlichen und dankenswerthen Stoff zugeführt.

Am 5. November d. J. starb zu Breslau der königl. preuss. Oberregierungsrath, Friedrich August v. Heyden (geb. in Ostpreussen 1789), als Verfasser zahlreicher Dichtungswerke („Renata," Drama. — „Konradin," Tragödie. — „Dramat. Novellen." — „Kampf der Hohenstaufen," Trauerspiel — „Die Gallione," episch-romant. Dichtung. — „Reginald." — Erzählungen u. s. w.) rühmlich bekannt.

Vierte Abtheilung.

Miscellen.

Unterstützung der Gymnasien von Seite der Gemeinden und Privaten.

VII. (A) Galizien.

Lemberg. Dem k. k. akademischen Obergymnasium daselbst sind von dem Beginne des Schuljahres 1849 bis zum Schlusse des ersten Semesters 1851 namhafte Unterstützungen zugegangen, deren durch die Güte des Herrn Schulrathes E. Linzbauer bereits vor längerer Zeit uns mitgetheilte Liste wir schon früher würden veröffentlicht haben, wenn wir nicht ähnlichen Berichten aus anderen Theilen dieses Kronlandes entgegengesehen hätten, die jedoch, mit Ausnahme der zunächst folgenden, bisher noch nicht eingetroffen sind. Vor allen ist der k. k. Universitäts professor zu Lemberg, Hr. Dr. Alexander Zawadzki, zu nennen, ein um alle Lehranstalten des Landes hochverdienter Mann, der dem obigen Gymnasium eine, durch die strengste wissenschaftliche Anordnung ausgezeichnete Sammlung von 130 Schmetterlingen und 360 Käfern u. s. w., nebst einem vollständigen systematischen Kataloge derselben, zum Geschenke gemacht hat. Der Titel des letzteren ist: „*Catalogus Systematicus Collectionis Coleopterorum in Gymn. Leop Academico. Scripsit Dr. Alexander Zawadzki.*" Er umfaſst: *Coleoptera. I. Pentamera*; *Entomophaga; Sapnophaga et II. Heteromera. III. Tetramera* und *IV. Trimera* mit ihren Familien: *Lepidoptera; Papiliones, 30 genera; Geometrae, 9 genera; Pyralides, Tortrices, Tineae, Alucita.* Fernere Beiträge für die naturhistorische Sammlung lieferten die Herren: Jabłonski de Szadlis, k. k. Rechnungsofficial zu Lemberg (260 Stück Mineralien und 30 Muscheln), J. Zukowski, griech. kathol. Pfarrer und prov. Lehrer der ruthenischen Sprache (eine Partie Versteinerungen), F. Drexel, Beamte der k. k. Kammerprocuratur zu Lemberg (eine Sammlung von in der Umgegend von Lemberg aufgefundenen, mit Pflanzenabdrücken versehenen Fossilien). F. Deckert, Apotheker zu Brody (zwei Sammlungen galizischer Pflanzen, die eine aus 145, die andere aus 127 Exemplaren bestehend, nebst 2 Stück Fossilien), J. Pospischill, Director der k. k. Unterrealschule

zu Tarnow (2 Stück des durch den letzten Grubenbrand zu Bochnia gebildeten Salz- und Holzkohlen-Conglomerates), J. Langner, k. k. Gymn. Professor (243 Exempl. fremder Pflanzen, als erste Abtheilung der von ihm für die Lehranstalt bestimmten Sammlung) und ein Theil der Gymnasialschüler selbst (Beiträge zur Vermehrung der Mineraliensammlung). Die Bibliothek erhielt durch das k. k. Ministerium des Cultus und Unterrichtes, durch Herrn Dr. J. Ph. Kulik, k. k. Universitätsprofessor zu Prag, Hrn. J. Głowacki, k. k. Universitätsprofessor zu Lemberg, Hrn. Hloch, k. k. Gymnasialprofessor, Hrn. Dr. Adalbert Urbański, suppl. Lehrer der Mathematik und Physik, und Hrn. E. Lazowski, prov. Lehrer der polnischen Sprache daselbst, so wie von der k. k. privil. galiz. Landwirthschafts-Gesellschaft wesentliche Bereicherungen.

Przemysl. Die dortige Lehranstalt fand ebenfalls mehrere Wohlthäter. Im Schuljahre $18^{49}/_{50}$ hat vor allem der bürgerl Tischlermeister Hr. Joseph Kleinlegler, das Bibliothekzimmer aus lakirtem Eichenholz, ohne allen Entgelt für seine Arbeit, lediglich gegen Ersatz des Materials, höchst geschmackvoll hergerichtet. Ferner sind von den hochw. Herren Pfarrern Joseph Motyl zu Uhnow, Johann Wołos zu Dołhomosciska, Basil Towarnicki zu Starasol und v. Ładyzyński zu Bereska, von Hrn. Johann Ritter v. Młotkowski zu Truszowice, Hrn. Johann Ritter v. Stobiecki zu Przemysl und dem hochw. Hrn. Justin Żelechowski, suppl. Religionslehrer daselbst, Geldbeiträge eingegangen. — Im Schuljahre $18^{50}/_{51}$ haben die hochw. Herren Pfarrer Damian Pluciński zu Lubienie, und die supplirenden Religionslehrer zu Przemysl, Anton Kirschner und Justin Żelechowski Geldbeiträge geleistet. Die Mineraliensammlung erhielt durch den Hrn. Kreiscommissär Mrawentsitz (30 Stück Mineralien, darunter meistens Marmorspecies aus dem Krakauer Gebiete), die Bibliothek durch die Herren Wilhelm Lang (48 Bde.) und Joseph Hofmann (12 Bde.), Professoren zu Przemysl, und durch den k. k. Schulrath und prov. Director daselbst, Hrn. Thomas Kunzek (7 Bde. und 53 Hfte.), dem wir die vorstehenden Notizen verdanken, einen nicht unbedeutenden Zuwachs.

Ergebniss der Maturitätsprüfungen im Schuljahre $18^{50}/_{51}$.

XI. Steiermark, Krain und Kärnthen.

Gymnasium zu	Schülerzahl der 8. Cl. beim Jahresschlusse	Zur Mat. Pr. erschienen	Erklärt wurden für		Zurückgewiesen wurden	
			reif	unreif	auf ein halbes J.	auf ein ganzes J.
Gratz	79	62	59	3	1	2
Marburg	20	12	11	1	1	—
Laibach	45	17	17	—	—	—
Klagenfurt	27	13	13	—	—	—

Von den Schülern, welche das Zeugniss der Reife erwarben, entsprachen den Anforderungen mit Auszeichnung: zu Gratz 4, zu Laibach 1, zu Klagenfurt 2; vollkommen oder sehr befriedigend: zu Gratz 10, zu Marburg 3, zu Laibach 3, zu Klagenfurt 4; genügend: zu Gratz 25, zu Marburg 6, zu Laibach 7, zu Klagenfurt 5; eben ausreichend: zu Gratz 20, zu Marburg 2, zu Laibach 6, zu Klagenfurt 2.

Gratz, den 5. November 1851.

Friedrich Rigler.

XII. Galizien und Bukowina.

	Obergymnasium zu		
	Lemberg (akadem.)	Tarnopol	Czernowitz
Zahl der Schüler der 8. Classe.	53	16	34
Angemeldet waren	44	7	23
Erschienen sind	26	6	22
Erklärt wurden für reif	20	4	15
„ „ „ unreif	6	2	7
Zurückgewiesen wurden:			
zum ersten Male auf ein halbes Jahr . . .	1	2	6
„ „ „ „ „ ganzes Jahr . . .	—	—	1
zum zweiten Male	4	—	—
zum dritten Male	1	—	—

Die Maturitätsprüfungen wurden in der zweiten Hälfte des Septembers und in den ersten Tagen des Octobers abgehalten.

Von den für reif erklärten hatten den gesetzlichen Forderungen vollkommen entsprochen: zu Lemberg 5, zu Czernowitz 0, zu Tarnopol 1; einfach entsprochen: zu Lemberg 8, zu Czernowitz 8, zu Tarnopol 1; nur eben hinlänglich: zu Lemberg 7, zu Czernowitz 7, zu Tarnopol 2.

Lemberg, den 7. November 1851.

Ed. Linzbauer.

Schulprogramme österreichischer Gymnasien am Schlusse des Schuljahres $18^{50}/_{51}$.

(Fortsetzung.)

Ungarn.

2. **Oedenburg.** *Programm des Benedictiner-Obergymnasiums zu Oedenburg am Schlusse des Schuljahres* $18^{50}/_{51}$. *11 S. 4.* — Die vorausgeschickte Abhandlung, S. 3—5, deren Verf. sich nicht genannt hat, handelt von der „Wichtigkeit und Richtung des Studiums römischer Clas-

siker zur Beachtung der Gymnasialschüler.» Die lateinische Sprache war früher, wie allgemeine Geschäftssprache in Ungarn, so Unterrichtssprache an dem Oedenburger Gymnasium. Nachdem sie diess zu sein aufgehört hatte, zeigte sich vielfach eine Geringschätzung des Studiums der lateinischen Sprache, als habe sie nunmehr ihren Werth und ihre wesentliche Bedeutung verloren, und diese Ansicht hatte selbst auf den Unterricht eine unverkennbar schädliche Einwirkung. Solchem Vorurtheile gegenüber weist der Hr. Verf. namentlich auf drei Puncte hin: auf den bleibenden Werth der römischen Literatur, auf den Vortheil, den das Studium der lateinischen Sprache der Einsicht in neuere Sprachen, so wie der Betreibung anderer Wissenschaften gewährt, endlich auf die Wichtigkeit, welche diese Sprache als das Organ der Kirche habe. Das Studium der römischen Classiker aber müsse, damit es nicht den Geist auf Irrwege führe, von dem Lichte christlicher Wahrheit erleuchtet sein. — Der Aufsatz ist, wie die Ueberschrift besagt, besonders für die Lectüre der Gymnasialschüler bestimmt; gerade für diesen gewiss zu billigenden Zweck hätte Ref. gewünscht, dass die Hauptpuncte nicht in solcher Kürze angedeutet, sondern, um volle Ueberzeugung zu erwirken, weiter eingehend ausgeführt sein möchten. — Die Schulnachrichten, S. 6—11, enthalten eine historisch-statistische Nachricht über das Gymnasium vom J. 1802 bis zur Gegenwart; das wichtigste aus derselben hat diese Zeitschrift auf gefällige Mittheilung des Hrn. Gymnasialdirectors schon früher mitgetheilt, s. Jahrgang 1851, Heft III., S. 233 f. — Hierauf folgt der Lectionsplan, in dem man nur die Angabe der am Gymnasium eingeführten Schulbücher vermisst. [H. B.]

3. ***Grosswardein.*** A' Nagyváradi nyolcz osztályú Gymnasium Évkönyvei. $185^{0}/_{1}$, Dr. Krausz László, Igazgató által. — *Jahrbücher des Grosswardeiner Gymnasiums von acht Classen. 1. Jahrgang. Schuljahr $18^{50}/_{51}$*. Herausgegeben von Dr. G. Ladislaus Kraufs, Prämonstr. Domh. u. Gymn. Dir.

Den Hauptinhalt der 46 Seiten umfassenden Broschüre macht die Abhandlung des Dr. Rudolf Kádas (o. ö. Professors der Philosophie, der lateinischen und griechischen Literatur, suppl. Prof.'s der Religionslehre und Exhortators am Obergymnasium): Ueber die Vorzüge des neuen Lehrsystemes.

Wir würden mit Vergnügen die ganze Abhandlung übersetzen, wenn wir den Raum dieser Blätter dadurch nicht zu sehr in Anspruch nehmen müfsten; wir können aber nicht umhin, einzelne Stellen daraus hervorzuheben, die genügen werden, um auf die Richtung des ganzen schliessen zu lassen. S. 6 sagt der Hr. Verf.: «Mancher eifrige Patriot gab der Befürchtung Raum, dass das neue Lehrsystem als Mittel benützt werden dürfte zur Unterdrückung des Nationalgeistes. Aber wie sehr irrten die, welche dieser Meinung waren. Denn wer die ersten Paragraphe des Entwurfes der Organisation für Gymnasien mit unbefangenem und ruhigem Geiste liest, wird in dem klaren unverdrehbaren Sinn derselben die Natio-

nalität jedes einzelnen Kronlandes unverletzt gewahrt finden.» Nachdem der Hr. Verf. nebst anderen auch auf denjenigen Vorzug des Gymnasialplanes, welcher in der Elasticität und Schmiegsamkeit desselben liegt, aufmerksam gemacht hat, bespricht er jene «riesige Kluft,» welche zwischen dem früheren und dem jetzigen Lehrsysteme besteht, und welche es nach der Natur der Dinge nicht gestattet, alle möglichen Früchte des neuen Systemes mit einem Male zur Reife zu bringen. Indem der Hr. Verf. die Richtung des Entwurfes weiter auseinandersetzt und mehrere Puncte desselben zur Begründung wörtlich anführt, schliesst er mit einem Citate aus Herder, um zu beweisen, dass die im Entwurfe verkörperten Ideen schon im vorigen Jahrhunderte von pädagogischen sowohl als literarischen Autoritäten anerkannt waren. Er sucht dann darzuthun, dass die herrschenden Fehler der Zeit eben nur durch jene Mittel behoben werden können, welche das neue Lehrsystem besonders fördern will, nämlich durch Frömmigkeit und gründliche Bildung. «Darum,» sagt der Hr. Verf., «begrüssen wir im Namen der Gesellschaft und der Humanität dankbar diejenige religiöse und sittliche Richtung, welche die neuen Verordnungen im Unterrichtswesen durchströmt und deren Hauptvorzug bildet.» Der Hr. Verf. schliesst mit der energischen Apostrophe an die Lehrer: dass nachdem der Weg gezeichnet worden, auf dem die jugendliche Schaar zu führen ist, sie selbst auf demselben nur in dem Lichte erblickt werden möchten, welches ein gutes, erbauliches Beispiel umstrahlt.

Nach dieser Abhandlung folgen geschichtliche und statistische Notizen über das Grosswardeiner Gymnasium von den ältesten Zeiten bis auf die letzten Tage. Es werden 9 Professoren aufgezählt. Zwei Lehrkanzeln (Religion und ungarische Literatur) werden supplirt. Die Erlässe, welche sich auf das Grosswardeiner Gymnasium beziehen, werden im Auszuge angeführt, eben so die Sitzungen und Besprechungen des Lehrercollegiums. Das ganze beschliesst nach Aufzählung des Erfolges des Unterrichtes in den einzelnen Classen ein alphabetisches Register der Schüler, deren Anzahl in allen acht Classen auf 376 sich beläuft. Untèr diesen sind 320 Katholiken, 26 nicht unirte Griechen, 10 helvetischer Confession, 1 augsburger Confession und 19 Israeliten.

4. **Gran.** Esztergomi Kis-Gymnasium Programmja. 1851. (*Programm des Untergymnasiums zu Gran. 1851.* 8.) Von den 16 Seiten nimmt die Abhandlung: «Ueber den Nutzen öffentlicher Unterrichtsanstalten» von Bernardin Takács, Benedictiner und Gymnasialdirector, den grössten Raum ein. Viele Eltern behaupten, ihre Kinder darum nicht in die öffentlichen Schulen zu schicken, um ihnen zu Hause eine desto gründlichere Bildung geben zu können; doch ist das gewöhnlich eitel Vorwand, und es ist hauptsächlich die Bequemlichkeit der Eltern, die sich durchaus nicht der eisernen Schulordnung fügen will, was um so mehr nöthig ist, je mehr die Schule selbst auf Pünctlichkeit des Erscheinens, Ordnung in den Büchern und Schriften und Regelmäfsigkeit der Leistungen der Schüler dringt. Es ist uns daher die Abhandlung des Hrn. Directors

doppelt willkommen, indem er mit richtigem Tacte nicht nur die Vorzüge des öffentlichen Unterrichtes hervorhebt, welche in dem gebotenen Theile der Wissenschaft und in den Mitteln, denselben zu erreichen, liegen, sondern auch jene aufzählt, welche durch die äusseren Formen des Schulunterrichtes bedingt werden und auch auf das Benehmen und Verhalten des Schülers ausser der Schule zurückwirken. Auf diese Abhandlung folgt die namentliche Aufzählung der acht Professoren, der benützten Schulbücher und der Lehrmittel des Gymnasiums. Die Gesammtheit der letzteren besteht in einem Erd- und Himmelsglobus und in drei Heften Zeichnungsvorlagen. Uebrigens öffnet das Ordenshaus gern sein mineralisches und physikalisches Cabinet, seine Bibliothek und Landkartensammlung. Das ganze beschliesst eine den Lehrplan und die Stundenordnung enthaltende Tabelle.

5. **Szigeth.** Első Programmja az szigeti kath. altanodának 18$^{50}/_{51}$. *Erstes Schulprogramm am Ende des Schuljahres 1851, mit dem zu der am katholischen Untergymnasium zu Szigeth am 24. Juni öffentlich abzuhaltenden Prüfung die Verehrer der Wissenschaften aller Stände und jeden Ranges im Namen des Lehrercollegiums vom Director des Untergymnasiums eingeladen werden.* — Wir geben nicht umsonst den ganzen Titel dieses nicht ganz zwei Blätter umfassenden Programmes: denn es ist wirklich, wie der Titel sagt, mehr eine Einladungskarte als ein Schulprogramm. — Auf den ersten Seiten sind einige allgemeine Bemerkungen über Gymnasialeinrichtungen ausgesprochen, in welchen jedoch der wesentliche Unterschied von Gymnasien und Realschulen nicht durchweg beachtet zu sein scheint. Denn wenn der Hr. Verf. am Ende des ersten Blattes schreibt:

„Der Hauptzweck des alten Schulsystemes war: dem Staate geistliche und weltliche Beamte zu liefern, für die gewerbtreibenden Classen sorgte dieses System nicht, weshalb der grösste Theil des Volkes die sogenannten technischen Wissenschaften entbehren musste, und die Algebra, Geometrie, Chemie, Mechanik, Hydrotechnik, Physik und Naturgeschichte nicht einmal dem Namen nach kannte (?). Um diesem abzuhelfen, gab uns die Regierung die neue Organisation u. s w."

so möchte man durchaus glauben, es werde von der Organisation der Realschulen, nicht aber von der Reform der Gymnasien gesprochen. — Es wird gesagt, dass die Schule sehr wenig Lehrmittel habe, und dass aus Bertuch ersetzt wurde, was der Lehrer nicht herbeischaffen konnte. — Es sind sechs Lehrer genannt. — Gesammtzahl der Schüler im I. Semester 86, im II. Semester 77.

Komisch ist in der letzten Tabelle die letzte Rubrik. Die einzelnen Rubriken sind nämlich: 1) Erschienen sind (von den Schülern). 2) Zurückgekehrt sind. 3) Ausgeblieben sind. 4) Weggezogen sind. 5) Ausgeschlossen wurden, und 6) Gewachsen sind (*növekedett*), — und obwohl vermuthlich alle Schüler gewachsen sind, so ist doch gerade diese Rubrik ganz leer. Augenscheinlich wollte der Verfasser sagen: „Die Classe ist gewachsen um so und so viel Schüler." Wenn aber in 5 Ru-

briken das Subject, von dem gesprochen wird, die Schüler sind, so muss man es in der 6. ausdrücklich bemerken, wenn man von einem anderen Subjecte reden will.

6. **Ungvár.** Az ungvári Gymnasium Programmja $18^{50}/_{51}$. *Programm des Ungvárer Gymnasiums $18^{50}/_{51}$.* — Das Gymnasium hatte in diesem Jahre 6 Classen mit 248 Schülern, worunter röm. kath. 85, griech. un. 137, augsb. oder helv. Conf. 6 und Israel. 20. — Lehrmittel für den Unterricht in Physik und Naturgeschichte hat die Schule gar keine.

Auch dieses Programm umfasst keinen ganzen Bogen. Die grössere Hälfte des kurzen Inhaltes nimmt die Geschichte des Ungvárer Gymnasiums ein. — Mit einigem Humor wird unter den grösseren Veränderungen, welche der «Entwurf» herbeigeführt hat, erwähnt, dass die Ferien kürzer gemacht, dagegen die Lehrstunden vermehrt worden sind.

7. **Osgyán.** Az osgyáni Gymnasiumban tartandó nyári próbavizsgára meghi Terray Károly, igazg. tanár. $18^{50}/_{51}$. *Einladung zu der am 24. Juni $18^{50}/_{51}$ am Osgyáner evangelischen National- und Dioecesan-Gymnasium abzuhaltenden Sommerprüfung etc. von Karl Terray, Director des Gymnasiums.* — Dem Programm ist das Unglück passirt, dass es verdruckt worden ist. Die Seiten gehen bunt durch einander, und es ist fast unmöglich herauszufinden, dass im ersten Theile (das ganze Programm zählt 16 Seiten) die «Vergangenheit und Zukunft» des Gymnasiums in kurzen Umrissen gegeben ist, — was aber nur auf die Vergangenheit passt, denn von der Zukunft sieht man nichts, als dass demonstrirt werden soll, wie das Gymnasium nothwendig für sich bestehen müsse und mit keinem anderen verbunden werden könne. — Das Gymnasium hat 1) eine untere und obere Grammaticalclasse, 2) eine syntaktische Classe und 3) eine rhetorisch-poetische Classe. Die Anzahl der Schüler ist nach den aufgezählten Classen: 33, 25, 20, 8, zusammen 86. [..n]

Galizien.

1. **Lemberg.** *Erstes Programm des k. k. akademischen Obergymnasiums zu Lemberg am Schlusse des Schuljahres 1850.* 38 S. 4. Den Schulnachrichten, welche S. 33—38 über den Personalstand des Lehrercollegiums, über die Schülerzahl und über die wichtigsten eingegangenen Verordnungen berichten, ist eine wissenschaftliche Abhandlung von Dr. Adalb. Urbański vorausgeschickt: «Ueber ein Problem aus der Elektrostatik.»

«Der Verfasser stellt es sich in dieser Abhandlung zur Aufgabe, mit wohlverstandener Benützung des zuerst von Gauss aufgestellten und seither von einigen Gelehrten mit Erfolg angewandten Begriffes des Potentials, das statische Verhältniss, d. i. die Anordnung der Elektricität auf der äussern und innern Oberfläche eines gegebenen Leiters, und im weitern Vordringen auch noch die Gesammtaction des ganzen Systems vorhandener elektrisirter Körper auf irgend einen äussern oder innern Punct zu bestimmen. — Da unsers Wissens dieses Problem in der hier angedeuteten Ausdehnung und Allgemeinheit bisher keine zur Oeffentlichkeit gelangte gelungene Lösung gefunden hat, und wir uns zu der Ansicht bekennen, dass die mathematische Physik mit der experimentellen, und umgekehrt, gleichen Schritt zu halten hat, soll das Naturstudium erfreulich gedeihen: so kön-

nen wir nicht anders als einem Unternehmen unsere volle Anerkennung zollen, welches an der Förderung der guten Sache einen kaum zu bestreitenden verdienstlichen Antheil hat.

Wien. Chr. Doppler.»

2. **Lemberg.** *Zweites Programm des k. k. akademischen Obergymnasiums zu Lemberg am Schlusse des Schuljahres 1851.* 39 S. 4. — Als Abhandlung enthält dieses Programm eine «Einleitung in die Aesthetik» von Prof. Joh. Nep. Hloch. S. 5 — 21. Das erste Capitel erklärt in kurzen Paragraphen, in welche hier und da Dichterstellen eingefügt sind, einige Grundbegriffe der Aesthetik, im ganzen nach Th. Vischer, dessen Aesthetik der Hr. Verf. als Grundlage dieses Abschnittes bezeichnet. Im zweiten Capitel S. 17 — 21 gibt der Hr. Verf. einige ästhetische und literarhistorische Bemerkungen über das Nibelungenlied, Gudrun, Parzival, Tristan und Jsolde, zum Theile mit den Worten von Gervinus und Vilmar. Die Wahl dieser Gegenstände für ein Programm scheint dem Ref. keine ganz passende, denn die vorliegende Abhandlung eignet sich nach seinem Dafürhalten nicht zur Lectüre für die Schüler, eben so wenig kann sie, bei ihrer Anlehnung an die genannten Werke darauf Anspruch machen, die Wissenschaft zu fördern. Und einen dieser Zwecke, der Belehrung der Schüler oder Verständigung des Publikums zu dienen, oder die Wissenschaft durch specielle Behandlung eines besonderen Gegenstandes zu fördern, muss doch wohl jede Abhandlung eines Gymnasialprogrammes zu erreichen suchen, wenn die Programmenliteratur ihre wahre Bedeutung erlangen soll. Eine Kritik der vorliegenden Abhandlung gehört nicht in diese Blätter, da sie sich grösstentheils auf diejenigen Schriften zu beziehen hätte, welchen sich der Hr. Verf. im wesentlichen anschliesst. — Aus den Schulnachrichten S. 24 — 39 ersehen wir folgenden Personalstand des Gymnasiums am Anfange des Schuljahres $18^{50}/_{51}$. Den Unterricht in den obligaten Lehrgegenständen ertheilten die Professoren: Fr. Brugger (Director und Schulrath), Dr. Ambr. Janowski, Frz. Górski, Joh. Langner, Pet. Mayer, Jos. Tschörch, Joh. Hloch, Dr. Frz. Amtmann, Joh. Głowacki, ferner die Supplenten: Dr. Adalb. Urbański, Dr. Bas. Czemiański, Mich. de Malinowski, Joh. Zukowski, Ferd. Caspary, Jos. Broz, Wilh. Schechtel, Frz. Kóżmiński, Frz. Szynglarski; in den nicht obligaten Lehrgegenständen Eug. Łazowski (poln. Spr.), Dr. Joh. Shoklish (ital. Spr.), R. Piechórski (frz. Spr.), Gr. Hribar (Kalligr.). Im Laufe des Schuljahres schieden aus dem Verbande des Gymnasiums, durch Versetzung an andere Stellen Dr. Adalbert Urbański, Frz. Kóżmiński, Dr. Frz. Amtmann, Gr. Hribar, nach Ablauf der gesetzlichen Frist der Adjunct Frz. Szynglarski, durch Versetzung in den Ruhestand Frz. Górski; dagegen traten ein Dr. H. Ludw. Jurkowski, Ad. Strzelecki, der Suppl. Wilh. Gabrigel, der Schreiblehrer Ferd. Wojewádka. — Der Director Fr. Brugger und Prof. Dr. Ambr. Janowski wurden zu k. k. Schulräthen ausserhalb der Landesschulbehörde ernannt; dem Director wurde von Sr. Majestät das goldene Verdienstkreuz mit der Krone verliehen. — In dem Lehrplane fin-

det sich die Angabe, dass in der 7. Classe bereits Sophokles' Antigone gelesen wurde; Ref. erlaubt sich hierüber auf die in Heft X, S. 841 ausgesprochene Bemerkung zu verweisen. [H. B.]

Wiener Zeitschrift für Bildung Belehrung und Erheiterung der Jugend. Verantwortlicher Redacteur: Ludw. Gottfr. Neumann. Druck von Ant. Schweiger. Wien. 1851. Nr. 1—44.

Unter diesem Titel erscheint vom Anfange Juli d. J. an (wöchentlich zweimal, am Mittwoch und Sonnabend, jedesmal wenigstens einen halben Druckbogen stark) eine neue Jugendzeitschrift, deren Zweck ist: «der jugendlichen Lesewelt für ihre freien Stunden eine angenehme, erheiternde und nützliche Lectüre zu bieten.» — Da dem Sinne des Programmes zu Folge die Altersgränze weit genug gezogen ist, um auch die Gymnasialjugend miteinzubegreifen, so dürften ein paar Worte über dieses Unternehmen hier um so mehr am Platze sein, als diess zugleich zu einigen allgemeinen Bemerkungen über einen höchst wichtigen und viel zu wenig beachteten Zweig der pädagogischen Literatur Anlass gibt. Abgesehen von der Frage, ob eine journalartige Lectüre für die Jugend wirklich ein Bedürfniss, ja ob sie überhaupt nur für dieselbe passend sei, ein Punct, der manches Dafür und Dawider zulässt, will Ref. nur an die Thatsache sich halten, dass nach solchen periodischen Jugendschriften viele Nachfrage stattfindet, woraus die Pflicht erwächst, sich es klar zu machen, wie einem solchen, aus dem Zeitgeschmacke und der Angewöhnung entstandenen Bedürfnisse auf eine für die Jugend nicht etwa bloss unschädliche, sondern in der That nützliche Weise entsprochen werden könne. Der Leiter einer sogenannten Jugendzeitschrift muss vor allem die Jugend kennen; er muss ein tüchtiger Pädagog von gründlicher Bildung und praktischer Erfahrung sein, ein Mann, der in die Empfindungs- und Denkweise der Jugend sich hineinzuversetzen, dasjenige, was er dem jugendlichen Gemüthe und Verstande zuzuführen für erspriesslich erachtet, in den Vorstellungskreis derselben zu übertragen und ihre Sprache zu sprechen versteht. Der jugendliche Geist ist sehr elastisch und fasst mehr, als man glaubt, nur handelt es sich darum, das rechte recht zu bringen. Nach der Ansicht des Ref. stehen dem Unternehmer einer sogenannten Jugendzeitschrift zwei Wege offen, einen weiteren Leserkreis sich zu gewinnen. Entweder muss er für den Anfang die Gränzen sehr knapp sich ziehen und auf eine enge Altersclasse sich beschränken, mit der er dann, wenn er sie zu fesseln gewusst, in dem Maſse, als sie selbst sich erweitert, fortschreitet, bis er an dem Punct angelangt ist, wo der Titel seiner Zeitschrift ihn mahnt, umzukehren und den Turnus von neuem zu beginnen; er muss, so zu sagen, älter werden und reifen mit seinen Lesern, und für die geringere Anzahl derselben durch ihre Anhänglichkeit und Ausdauer sich zu entschädigen suchen, wobei jedoch der Umstand ihm zu statten kommen wird, dass die einzelnen Semester oder Quartale seiner Zeitschrift, eben wegen der ausgesprochenen Eignung für bestimmte Altersphasen, auch als selbständige Lesebücher zu verwenden sein werden. Oder der Redacteur einer Jugendzeitschrift muss die Gränzen derselben so weit hinausrücken, als der Begriff des Wortes «Jugend» nur immer es zulässt, und sich bemühen, mit sicherem Festhalten an dem Charakter der Jugend im allgemeinen, für alle Stadien derselben in möglichst kurzen Zwischenräumen den Stoff gleichmäſsig zu vertheilen, so dass, wo nicht in jeder Nummer, doch wenigstens in jedem Monathefte jeder Leser so viel finde, als hinreicht, sein Bedürfniss zu befriedigen; in diesem Falle wird der Redacteur von vornherein wohl einen bedeutend grösseren Leserkreis finden, aber gewiss auch mehr Mühe haben, sein Blatt, wenn er dessen Tendenz mit gleicher Gewissenhaftigkeit

längere Zeit hindurch verfolgen will, in ungeschmälerter Gediegenheit zu erhalten. Auf beiderlei Weise aber kann er, bei verständiger Führung und wohlberechneter Oekonomie, zu einem erfreulichen Resultate gelangen.

Vor allem aber thut es Noth, dass der Leiter einer Jugendzeitschrift den Ausspruch eines grossen Schriftstellers im Auge behalte, der da sagt: «Für die Kinder ist es eben das beste gut genug,» ein Ausspruch, der auf die Jugend überhaupt seine Anwendung findet. Wenn wir die Forderung, die dieses goldene Wort enthält, auch nicht in ihrer ganzen Strenge wollen angewendet wissen, welcher gegenüber dann nicht leicht irgend ein Sammelwerk für die Jugend würde bestehen können, so glauben wir von einem solchen doch so viel fordern zu müssen, dass es nichts enthalte, was nicht gut, d. h. wahrhaft bildend für die Jugend ist. Um aber diesen Zweck zu erreichen, wird es unerlässlich sein, bei den einzelnen Aufsätzen, die man bietet, mehr das was und wie? als das von wem? und woher? zu berücksichtigen. Hier, wo es um ein so verantwortliches, wahrhaft heiliges Geschäft sich handelt, muss die Eitelkeit, nur neues zu liefern, der Pflicht, nur gutes zu geben, unbedingt den Platz räumen. Ein tüchtiger Pädagog wird ohne Bedenken seine jugendlichen Leser lieber mit dem trefflichsten eines Pestalozzi, Hebel, Grimm, Schubert, Chr. Schmid, Hey, Güll, Pocci, Lenz, Schwab, Podlaha u. a. bekannt machen, als, um der leidigen Originalität willen, die Behandlung dessen, was jene der Jugend bereits so mundgerecht gemacht haben, minder geübten Federn anvertrauen. Wer am besten wählt, ist Ref. in dieser Hinsicht lieber, als wer fast so gut schreibt. Der Jugend gegenüber handelt es sich nicht um die Personen, am allerwenigsten um die Namen, sondern lediglich um die Sache. Leider ist es in neuerer Zeit dahin gekommen, dass die Jugendschriftstellerei mitunter zu einem Nothbehelfe für bankerotte Literaten zu werden anfieng; wer in einem anderen Zweige der Literatur nicht durchgriff, warf sich auf das Feld der Jugendschriften, für das er noch hinlänglich auszureichen glaubte. So wurden namentlich Jugendzeitschriften häufig zu Tummelplätzen für schreiblustige Talentlosigkeit, zu einer Arena, auf der die *Dii minimarum gentium*, mitunter selbst zum Gespötte der talentvolleren ihrer jüngeren Leser, sich herumtreiben; zu einem Zufluchtsorte für diejenigen, die ihren unreifen Producten nirgend anderswo eine Aufnahme zu erwirken vermögen; wenn's hoch kommt, zu einer Sammelbüchse, in welche renommirtere Schriftsteller jezuweilen die Abfälle und Papierschnitzel, die unter ihr vielfach in Anspruch genommemenes Pult gleiten, als grossmüthige Almosen fallen lassen. An diesem Uebelstande sind bisher schon manche derartige Unternehmungen gescheitert.

Ref. glaubt sich zu der erfreulichen Hoffnung berechtiget, dass der Hr. Redacteur der neuen Jugendzeitschrift, deren erste 44 Nummern ihm vorliegen, diese Klippen glücklich umschiffen und den rechten Weg treffen werde. Selbst ein geübter Schriftsteller und zugleich ein praktisch erfahrener Pädagog, wird er, in seiner gegenwärtigen ämtlichen Stellung, die, wie Ref. weiss, ihm vielfache Gelegenheit darbietet, die Bedürfnisse der Schule an der Quelle kennen zu lernen, gewiss nichts verabsäumen, um seinem Unternehmen, das ein löbliches Zeugniss von seinem ernsten Eifer gibt, auf eine dem würdigen Zweck entsprechende Weise zu fördern. Möge er den empfohlenen Weg, so wie es bisher in Betreff der naturwissenschaftlichen Abtheilung, gewiss mit gutem Erfolge, geschehen ist, auch auf dem Gebiete ästhetisch-stilistischer Darstellungen einschlagen, dann wird seine Zeitschrift sowohl von Seite des Publicums, als auch anderwärts Theilnahme und Unterstützung finden. J. G. S.

(Berichtigungen) Heft XI, S. 869, Z. 2 v. u, l. feineren st. freieren. S. 890, Z. 1 v. o, l. Anordnung st. Association.